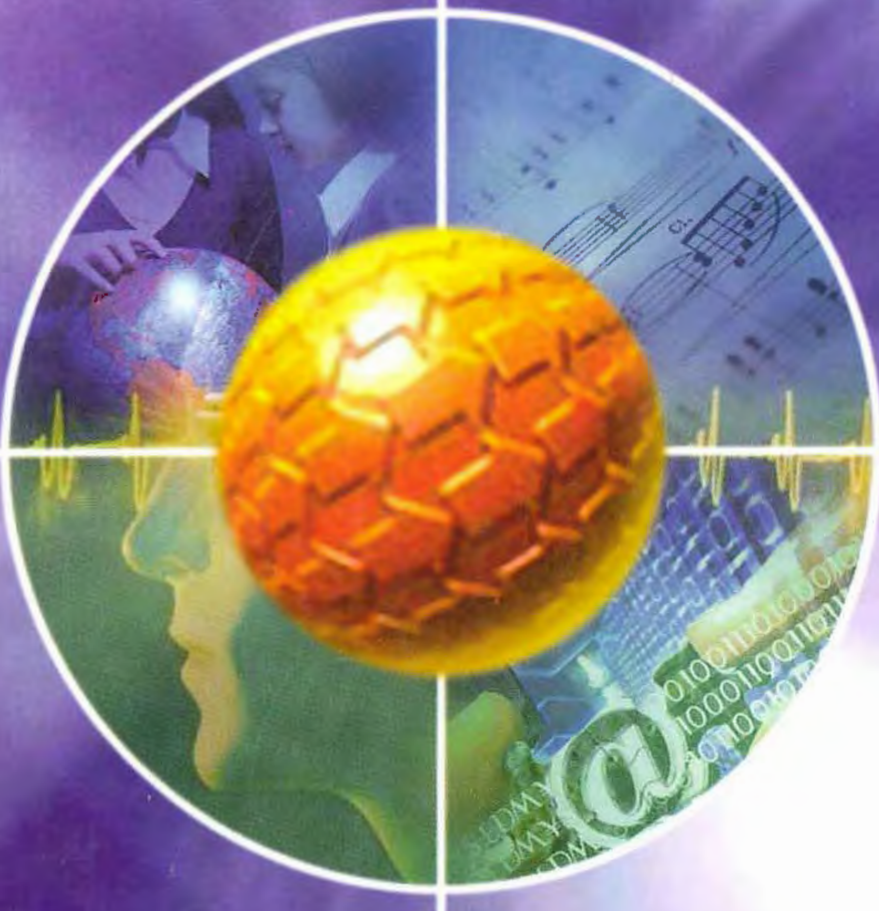
مستخلصات البحوث والدراسات العربية
فى مجال علم النفس المعرفى

الكتاب الثالث

الدكتور أنور محمد الشرقاوى

# العمليات المعرفية
## وتناول المعلومات



مكتبة الأنجلو المصرية

مستخلصات البحوث والدراسات العربية

في مجال علم النفس المعرفي

الكتاب الثالث

# العمليات المعرفية
# وتناول المعلومات

الدكتور

**أنور محمد الشرقاوى**

أستاذ علم النفس

كلية التربية - جامعة عين شمس

الناشر

**مكتبة الأنجلو المصرية**

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

الكتاب الأول

## الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية

١٩٩٥

الكتاب الثاني

## الابتكار وتطبيقاته

الجـزء الأول ١٩٩٨

الجزء الثانى ١٩٩٩

أسم الكتـاب: العمليات المعرفية وتناول المعلومات

أسم المؤلف: د/ أنور محمد الشرقاوي

أسم الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية

أسم الطابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان

رقم الايداع: 13978 لسنة 2004

الترقيم الدولي: I-S-B-N 977-05-2071-x

بسم الله الرحمن الرحيم

# مقـــدمة

بسم الله العلى القدير ، به نستعين وعليه نتوكل ، وباذنه ومشيئته تيسر الأمور، وبحمده وتوفيقه انتهيت من الكتاب الثالث فى سلسلة كتب علم النفس المعرفى - مستخلصات البحوث والدراسات العربية . ويحمل الكتاب الأول عنوان الأساليب المعرفية فى بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها فى التربية أما الكتاب الثانى فانه بعنوان «الابتكار وتطبيقاته» فى مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة، وفى علم النفس والتربية بصفة خاصة .

وفكرة هذه الكتب والاعداد لها وجمع المادة العلمية ترجع إلى أكثر من خمسة عشر سنة حيث بدأت هذه الفكرة تشغل اهتمامى بعد أن انتهيت مباشرة عام ١٩٨٤ من الحصول على درجة الاستاذية بحمد الله وتوفيقه ، وكذلك من إعداد دراسة كبيرة مع بعض الزملاء تهتم بحصر وتحليل موضوعات البحوث والدراسات التربوية والنفسية منذ الثلاثينيات حتى ذلك التاريخ . وتبلورت فكرة هذه الكتب ليس فقط فى حصر عناوين الموضوعات تكرارا للدراسة المشار إليها ، ولكن فى اعداد ملخصات ومستخلصات للبحوث المصرية فى مجال اهتمامى وتخصصى وهو علم النفس وخاصة علم النفس التربوى وعلم النفس المعرفى تكون عونا وسندا للباحثين وأعضاء هيئات التدريس المهتمين بموضوعات هذه التخصصات والتخصصات الأخرى المرتبطة به راجيا أن يتم ذلك بارادة الله ومشيئته فى عدة كتب يختص كل كتاب منها بموضوع أساسى من موضوعات هذه المجالات .

وفى عام ١٩٩١ اتيحت لى فرصة العمل فى جامعة قطر فتحولت فكرة الكتب من الاقتصار على ملخصات ومستخلصات البحوث والدراسات المصرية فقط إلى الامتداد إلى البحوث والدراسات العربية الأخرى فى مجال التخصص. فقد كان لوجود المجلات والدوريات والحوليات المتعددة التى تصدر عن الجامعات والمؤسسات والهيئات العربية الأخرى فى مكتبة جامعة قطر الفضل فى أن يكون هذا الكتاب والكتب الأخرى ان شاء الله تعالى شاملا لمستخلصات وملخصات البحوث والدراسات العربية التى أمكن حصرها ، وليس قاصرا على مايصدر عن الجامعات والمؤسسات والهيئات المصرية فقط .

كما أن وجودى فى جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان استاذاً زائراً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ أتاح لى فرصة إضافة البحوث والدراسات العربية التى نشرت حديثا فى الدوريات والمجلات والحوليات المتخصصة التى احتوت عليها مكتبة كلية التربية بالجامعة .

كما أن زياراتى القصيرة فى مهام علمية للجامعات والمؤسسات العربية الأخرى فى مجال التخصص قد ساهمت فى إضافة كثير من ملخصات ومستخلصات البحوث والدراسات العربية موضوع اهتمام هذه السلسلة من الكتب .

ومع تعدد وتنوع مصادر النشر الآن فى المنطقة العربية ، وتزايد عدد المؤتمرات العلمية بشكل ملحوظ فى مجال التربية بصفة عامة ، وفى موضوعات هذه السلسلة من الكتب بصفة خاصة ، كان من الأهمية بمكان من وجهة نظرى أن يكون متاحا أمام المتخصص العربى فى موضوعات هذا الكتاب والكتب الأخرى التى صدرت والتالية المكملة لهذه السلسلة - المعلومات الكافية والحديثة بقدر الامكان عن حركة البحث العلمى فى موضوعات هذه السلسلة ، وذلك ما أعتبره وظيفة أخرى لأهمية أصدار هذا الكتاب والكتب المشابهة فى المجالات الأخرى .

ويشتمل هذا الكتاب على ١٧٠ ملخصا ومستخلصا للبحوث والدراسات العربية المرتبطة بموضوع الكتاب وهو : «العمليات المعرفية وتناول المعلومات» ويتضمن محورين هما :

**أولاً : العمليات المعرفية وتشمل :**

١ - الانتباه ٢ - المعرفة

٣ - الادراك ٤ - الفهم

٥ - التفكير وأنواعه :

(٥-١) التفكير العلمى
(٥-٢) التفكير الخططى
(٥-٣) التفكير الصورى
(٥-٤) التفكير التحليلى
(٥-٥) التفكير الخلقى
(٥-٦) التفكير الناقد
(٥-٧) التفكير الحسى
(٥-٨) التفكير اللاعقلانى
(٥-٩) تفكير حل المشكلات
(٥-١٠) التفكير التجريدى
(٥-١١) التفكير الهندسى
(٥-١٢) التفكير الاستقرائى والاستدلالى
(٥-١٣) التفكير المنطقى
(٥-١٤) أنماط التفكير
(٥-١٥) مهارات وتنمية التفكير
(٥-١٦) اساليب واستراتيجيات التفكير

**ثانياً : تكوين وتناول المعلومات**

راجيا من الله سبحانه وتعالى العلى القدير أن يكون فى هذا الكتاب فائدة ونفع للمهتمين بموضوعه والمتخصصين فى مجاله والمستفيدين من تطبيقات موضوعاته ، وان أكون قد وفقت فيما قدمت ، انه سبحانه وتعالى نعم النصير.

**أنور محمد الشرقاوى**

مصر الجديدة فى يونـــــيو ٢٠٠٤ م

ربيع الآخر ١٤٢٥ هـ

# فهرس الكتاب

أولاً : العمليات المعرفية

ثانياً : تكوين وتناول المعلومات

# أولاً : العمليات المعرفية

(١) الانتباه

(٢) المعرفة

(٣) الإدراك

(٤) الفهم

(٥) التفكير

(٥-١) التفكير العلمي

(٥-٢) التفكير الخططي

(٥-٣) التفكير الصوري

(٥-٤) التفكير التحليلي

(٥-٥) التفكير الخلقي

(٥-٦) التفكير الناقد

(٥-٧) التفكير الحسي

(٥-٨) التفكير اللاعقلاني

(٥-٩) تفكير حل المشكلات

(٥-١٠) التفكير التجريدي

(٥-١١) التفكير الهندسي

(٥-١٢) التفكير الاستقرائي والاستدلالي

(٥-١٣) التفكير المنطقي

(٥-١٤) أنماط التفكير

(٥-١٥) مهارات وتنمية التفكير

(٥-١٦) أساليب واستراتيجيات التفكير

# (١) الانتبـــــاه

**عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢)**

**✪ "دراسة مقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطرابات الانتباه على مقياسي المصفوفات المتدرجة الملون ورسم الرجل"**

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة أداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطرابات الانتباه على مقياس المصفوفات المتدرجة الملون ورسم الرجل.

**مشكلة الدراسة :**

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى أن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه على الرغم من أنه مرض له أعراضه الخاصة إلا أن هناك الكثيرون يعتبرونه عرضاً من أعراض حالات الأطفال ذوى التخلف العقلى وأحياناً أخرى أطفال عاديين وكل هذا الخلط نتج عن اختلاف نسب ذكاء هؤلاء الأطفال .

**العينة والإجراءات :** تتكون عينة الدراسة من مجموعتين :

(أ) **تجريبية** : (٢٣) طفلاً مصابين باضطرابات الانتباه وكان متوسط أعمارهم ٨,١٠ سنة ، (١٨) منهم من الذكور ، (٥) من الإناث .

(ب) **ضابطة** : (روعى عند اختيارها أن تماثل فى كل شروطها المجموعة التجريبية باستثناء أن أفرادها غير مصابين باضطرابات الانتباه وكان متوسط أعمارهم ٨,٠٧ سنة ، منهم (١٨) من الذكور ، (٥) من الإناث .

**وشملت الإجراءات :**

(١) تطبيق استخبار أعراض اضطرابات الانتباه ثلاث مرات ثم حسب المتوسط على النحو التالى (طبق مرة على الأم ، ثم على الأب ، ثم على الباحث من خلال ملاحظته للطفل) .

(٢) اختيار عينة الدراسة وتصنيفها إلى مجموعتين (أسوياء – مصابين باضطرابات الانتباه) .

(٣) تطبيق أدوات الدراسة على العينة الكلية .

(٤) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات الحسابية ، اختبار «مان ويتنى» لدلالة الفروق بين المجموعات .

**الأدوات :**

(١) استخبار أعراض اضطرابات الانتباه إعداد الباحث (١٩٩١) .

(٢) مقياس رسم الرجل .

(٣) مقياس المصفوفات المتدرجة الملونة .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) وجود فروق بين مجموعتى الدراسة بما يشير إلى أن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه أقل ذكاء .

(٢) أن المقياس الأول «المصفوفات المتدرجة اللون» قد يوضح أو يساعد على توضيح درجة الذكاء الخام للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه وأن ذكاءهم من الممكن أن يقع فى حدود السواء بينما الاختبار الثانى «رسم الرجل» يعتبر اختبار تمييزى بصورة واضحة للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه بل وأنه من الممكن أن يستخدم كمحك من محكات التحسن فى العلاجات المختلفة المستخدمة مع الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه .

**نجوى سيد عبدالجواد (١٩٩٣)**

✪ ***"تأثير الانتباه والتذكر علي تعلم الطفل أنماط السلوك الاستهلاكي في عالمه المعاصر"***

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى مايأتى :

(١) إلقاء الضوء على أنماط السلوك الاستهلاكى ، والنظريات المفسرة له .

(٢) دور الانتباه والتذكر فى تعلم أنماط السلوك الاستهلاكى .

(٣) تأثير الانتباه والتذكر على الوعى بقيمة الموارد المادية المتاحة للطفل .

**مشكلة الدراسة :**

تتركز مشكلة الدراسة فى معرفة مدى تأثير الانتباه والتذكر على تعلم الطفل الأنماط الاستهلاكية التى تساعده على التكيف مع المتغيرات الجديدة فى عالمنا المعاصر .

**الفروض :**

(١) توجد فروق دالة احصائياً بين أطفال عينة البحث من حيث مستوى أداء

اختبارات الانتباه والتذكر .

(٢) توجد فروق دالة احصائياً بين أطفال المجموعتين أ ، ب من حيث الوعى بقيمة الموارد المادية «المال ، الوقت ، الممتلكات لصالح أطفال المجموعة «أ» .

(٣) توجد علاقة إيجابية بين مستويات الانتباه والتذكر لأطفال المجموعتين أ ، ب وبين وعيهم بقيمة الموارد المادية ، المال ، الوقت ، الممتلكات .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين أ ، ب من حيث أنماط السلوك الاستهلاكى لصالح المجموعة «أ» .

(٥) توجد علاقة إيجابية بين مستويات الانتباه والتذكر لأطفال المجموعتين أ ، ب وبين أنماط السلوك الاستهلاكى لهؤلاء الأطفال .

**العينة والإجراءات :**

وتتكون العينة من (١٠٠) طفلاً وطفلة بالصف الأول والثانى الابتدائى (٦-٧ سنوات) بمدرستى الجمهورية والراهبات الخاصة المشتركة النموذجية بمحافظة الفيوم، وأسر الأطفال تنتمى للمستوى الاقتصادى والتعليمى المتوسط .

(١) تطبيق الأدوات الخاصة بالانتباه والتذكر .

(٢) تصنيف العينة إلى مجموعتين هما (أ) وتتميز بالأداء المرتفع من حيث الانتباه والتذكر ، (ب) تتميز بالأداء المنخفض من حيث الانتباه والتذكر .

(٣) تطبيق الأدوات الخاصة بأنماط السلوك الاستهلاكى على المجموعتين .

(٤) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعيارى ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) اختبار التيقظ السمعى إعداد الباحثة .

(٢) تذكر الصور وتصنيفها إعداد الباحثة .

(٣) اختبار إعادة الأرقام (من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال) .

(٤) استبيان أنماط السلوك الاستهلاكى للطفل إعداد الباحثة .

(٥) استبيان وعى الطفل بالموارد المادية إعداد الباحثة .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال عينة البحث من حيث مستوى الأداء فى اختبارات الانتباه والتذكر ، حيث أمكن تقسيمهم إلى مجموعتين (أ) بالأداء

المرتفع ، (ب) بالأداء المنخفض فى الانتباه والتذكر .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين أ ، ب من حيث الوعى بقيمة الموارد المادية المتمثلة فى الوقت ، المال ، الممتلكات ، فأطفال المجموعة (أ) أكثر وعياً بقيمة ما لديهم من موارد مادية عن أطفال المجموعة (ب) .

(٣) يوجد ارتباط موجب دال بين الانتباه والتذكر لأطفال المجموعتين (أ ، ب) وبين الوعى بقيمة الموارد المادية المتمثلة فى الوقت ، المال ، الممتلكات .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين أ ، ب من حيث أنماط السلوك الاستهلاكى لصالح المجموعة (أ) ، حيث يتجه أطفال هذه المجموعة نحو ممارسة أنماط السلوك الاستهلاكى الرشيد ، الانتفاعى والامتثالى أكثر من أطفال المجموعة (ب) .

(٥) يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين أنماط السلوك الاستهلاكى والأداء المرتفع والمنخفض لأطفال المجموعتين أ ، ب من حيث الانتباه والتذكر .

**أحمد عثمان صالح . وعفاف محمد محمود (١٩٩٥)**

**✪ "بعض العوامل المزاجية والمعرفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه لدي الأطفال والمراهقين"**

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد :

(١) علاقة بعض الخصائص المزاجية باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين .

(٢) علاقة الذكاء والتحصيل الدراسى فى المواد الأساسية والتحصيل العام باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين .

(٣) علاقة الاكتئاب باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين .

**مشكلة الدراسة :** تحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة إضطراب قصور الانتباه بين الأطفال المضطربين وبين أقرانهم من العاديين ؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة تواجد اضطراب قصور الانتباه بين الأطفال وبين المراهقين ؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الخصائص المزاجية بين :

( أ ) الأطفال مضطربى قصور الانتباه وبين العاديين .

(ب) المراهقين مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين .

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء بين :

( أ ) الأطفال مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين .

(ب) المراهقين مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين .

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى فى المواد الأساسية والتحصيل العام بين :

( أ ) الأطفال مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين .

(ب) المراهقين مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين .

**عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) طفلاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائى من بعض المدارس الابتدائية بمدينة أسيوط ومن (٢٩٦) مراهقاً من الصفين الثانى والثالث الإعدادى من بعض المدارس الإعدادية بمدينة أسيوط .

**أدوات الدراسة :**

(١) اختبار الحالة المزاجية إعداد الباحثان .

(٢) اختبار إضطراب قصور الإنتباه (تقدير المعلم) إعداد الباحثان .

(٣) اختبار إضطراب قصور الإنتباه (تقدير الأم) إعداد الباحثان .

(٤) اختبار الاكتئاب إعداد الباحثان .

(٥) اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء إعداد رافن .

**نتائج الدراسة :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة اضطراب قصور الإنتباه بين الأطفال وبين المراهقين .

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة تواجد اضطراب قصور الإنتباه بين الأطفال والمراهقين .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الخصائص المزاجية بين الأطفال مضطربى قصور الإنتباه والعاديين لصالح العاديين .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الخصائص المزاجية بين المراهقين مضطربى قصور الإنتباه والعاديين فى اتجاه مضطربى قصور الإنتباه .

(٤) وجود فروق دالة فى الذكاء بين الأطفال مضطرب قصور الانتباه والعاديين فى اتجاه مضطربى قصور الإنتباه .

وجود فروق دالة فى الذكاء بين المراهقين مضطربى قصور الإنتباه والعاديين فى اتجاه العاديين .

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من اللغة العربية وكذلك التحصيل الكلى بين الأطفال والمراهقين مضطربى قصور الإنتباه وبين العاديين فى اتجاه العاديين .

(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى فتور الشعور بالسعادة والدرجة الكلية لدى الأطفال فى حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد الاكتئاب والدرجة الكلية لدى المراهقين .

**خالد إبراهيم الفخراني (١٩٩٥)**

✪ ***"التآزر البصري - الحركي لدي عينة من الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه"***

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد الفروق بين أداء الأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد من ناحية ، وأداء الأطفال مضطربى الانتباه بدون النشاط الزائد من ناحية أخرى ، والأطفال العاديين على بعض المقاييس التى تقيس التآزر البصرى الحركى ، ولقد تكونت عينة الدراسة من ٩٠ طفلاً وطفلة (٣٠ طفل مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد ، ٣٠ طفل مضطربى الانتباه بدون النشاط الزائد ، ٣٠ طفل عاديين، ولقد تمت المقارنة بين أداء المجموعات الثلاث على بعض مقاييس التآزر الحركى وهى – اختبار البندر جشطلت (النسخ ، والاستدعاء) – اختبار رسوم المكعبات ، وترتيب الصور ، وتكميل الصور ، والشفرة على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال وتم الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية وهى : معاملات الارتباط ، وتحليل التباين الأحادى ، واختبار «ت» لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات ، ولقد أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين أداء الأطفال العاديين ، والأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه على مقاييس التآزر البصرى الحركى لصالح الأطفال العاديين ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين أداء الأطفال مضطربى الانتباه بدون النشاط الزائد والأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية على كل المقاييس المستخدمة فى الدراسة فيما عدا النسخ على اختبار البندر جشطلت حيث كان دالاً لصالح المجموعة الأولى .

ولقد تمت مناقشة النتائج فى ضوء بعض النظريات الفسيولوجية النفسية التى تفسر أداء الجهاز العصبى .

**أماني السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦)**

✪ ***"استراتيجية الانتباه الانتقائي لدي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي"***

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) دراسة الإنتباه بصفة عامة والإنتباه الإنتقائى بصفة خاصة .

(٢) إعداد مقياس باللغة العربية لقياس استراتيجية الإنتباه الإنتقائى .

(٣) دراسة ما إذا كان هناك إختلاف فى استراتيجية الإنتباه الإنتقائى التى يستخدمها كل من الأفراد مرتفعي ومنخفضى التحصيل الدراسى .

**مشكلة الدراسة** : تمت صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

(١) هل توجد فروق ذات دلالة بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى استراتيجية الإنتباه الإنتقائى ؟

(٢) هل توجد فروق بين البنين والبنات فى استراتيجية الإنتباه الإنتقائى ؟

(٣) هل يوجد تفاعل بين الجنس والتحصيل الدراسى يؤثر على جوانب استراتيجية الإنتباه الإنتقائى ؟

**الفروض** :

(١) لاتوجد فروق بين البنين والبنات فى جوانب استراتيجية الإنتباه الإنتقائى البصرى .

(٢) لاتوجد فروق بين البنين والبنات فى جوانب استراتيجية الإنتباه الإنتقائى السمعى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى استراتيجية الإنتباه الإنتقائى البصرى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى إستراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى .

(٥) لايوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين الجنس والتحصيل الدراسى فى استراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى .

(٦) لايوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين الجنس والتحصيل الدراسى فى استراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى .

**العينة والاجراءات :**

تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) تلميذاً وتلميذة (١١٠ بنين – ١٠٠ بنات من الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى لبعض مدارس مدينة أبوكبير بمحافظة الشرقية ، ومتوسط أعمارهم ١٠ سنوات و٦ شهور ، وشملت الاجراءات :

(١) اختبار العينة ، وتحديد مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من درجات التحصيل الدراسى لنصف العام ١٩٩٤/١٩٩٥ بحساب الأرباعيات ويؤخذ الأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى .

(٢) تطبيق الأدوات .

(٣) المقارنة بين مجموعتى الدراسة .

(٤) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) مقياس استراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى . إعداد الباحثة .

(٢) مقياس استراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى . إعداد الباحثة .

**خلاصة النتائج :** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) لاتوجد فروق بين البنين والبنات فى استخدام استراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى .

(٢) لاتوجد فروق بين البنين والبنات فى استخدام استراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى .

(٣) لايوجد تفاعل ثنائى بين الجنس والتحصيل الدراسى فى جوانب استراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى .

(٤) لايوجد تفاعل ثنائى بين الجنس والتحصيل الدراسى فى جوانب استراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى .

(٥) يوجد فرق دال إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى جوانب كلاً من استراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى.

(٦) يوجد فرق دال إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى جوانب استراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى .

**نادية عبده أبو دنيا (١٩٩٦)**

✪ **"الميول الاستكشافية وعلاقتها ببعض العمليات العقلية المعرفية"**

**أهداف البحث :** يهدف البحث الحالى إلى التعرف على :

(١) علاقة الميول الاستكشافية بالعمليات العقلية الثلاث (الانتباه ، الادراك ، التذكر) لدى الجنسين .

(٢) الفروق فى الميول الاستكشافية بين الجنسين .

(٣) التنبؤ بدرجات الميول الاستكشافية من درجات كل من العمليات العقلية والجنس.

**مشكلة البحث :** يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى الإجابة على التساؤلات الآتية :

(١) هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغير الميول الاستكشافية وكل من متغيرات العمليات العقلية الثلاث (الانتباه ، الادراك ، التذكر) وكل من الجنسين فى الميول الاستكشافية ؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متغير الميول الاستكشافية وكل من متغيرات العمليات العقلية الثلاث (الانتباه ، الادراك ، التذكر) لدى كل من الجنسين فى الميول الاستكشافية ؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً فى علاقة الميول الاستكشافية بين كل من متغيرات (الانتباه ، الادراك ، التذكر) بين عينتى البنين والبنات ؟

(٤) هل يمكن التنبؤ بدرجات الميول الاستكشافية بمعرفة درجات الانتباه والتذكر والجنس ؟

**فروض البحث :**

(١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على التذكر لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٢) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على التذكر لدى تلميذات الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى علاقة متغير الميول الاستكشافية بمتغيرات القدرة على التذكر .

(٤) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على الانتباه لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٥) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على الانتباه لدى تلميذات الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى علاقة متغير الميول الاستكشافية بمتغير القدرة على الانتباه .

(٧) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على الادراك لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٨) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الميول الاستكشافية ومتغير القدرة على الادراك لدى تلميذات الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٩) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى علاقة الميول الاستكشافية بمتغير القدرة على الإدراك .

(١٠) يمكن الاعتماد على متغيرات التذكر والانتباه والإدراك والجنس فى التنبؤ بالميول الاستكشافية لدى التلاميذ .

**العينة والاجراءات :**

تكونت عينة البحث من (٦٧٤) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس الحكومية بمحافظة القليوبية بالصفين الأول والثانى الإعدادى اختيروا عشوائياً من فصول دراسية تقع فى أربع مدارس وهى مدرسة صلاح الدين الإعدادية بنين مدرسة قليوب الإعدادية بنين مدرسة قليوب الإعدادية بنات الفترة الأولى مدرسة قليوب الإعدادية بنات الفترة الثانية .

**تم تطبيق الأدوات المستخدمة فى هذا البحث على النحو التالى :**

(١) تم توزيع الباحثة اختبارات بندر جشطلت البصرى الحركى وهو عبارة عن ٩ أشكال ثم يطلب من المفحوصين النظر جيداً للأشكال مدة ثلاث دقائق ثم تجمع الأوراق ويطلب منهم على الفور تذكر أى عدد ممكن من الأشكال التسعة ورسمها فى الورقة البيضاء المعطاة له .

(٢) ثم يوزع اختبار الشطب ويطلب من المفحوص شطب الحروف (ى ، ل ، م ، هـ) من الصفحة المعطاة لكل منهم لمدة ٣ دقائق .

(٣) أما اختبار الادراك وفيه يطلب من المفحوصين أن يحيط كل منهم بدائرة الحروف التى تكون كلمة اما فى القصة المعطاة له .

(٤) أما عن تطبيق مقياس الميول الاستكشافية فكان التطبيق غير موقوت بزمن محدد وقد كان التطبيق يستغرق حوالى ساعتين ونصف فى جلستين منفصلتين على

يومين متتاليين .

**الأدوات** : اشتملت الأدوات المستخدمة فى البحث الحالى على ما يأتى :

(١) مقياس الميول الاستكشافية إعداد «الباحثة» .

(٢) اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى لقياس التذكر . إعداد «لوريتا بندر» .

(٣) اختبار الشطب لقياس الانتباه . إعداد «السيد السمادونى» .

(٤) اختبار تكوين كلمة «اما» لقياس الادراك إعداد «عمر بن الخطاب خليل» .

**النتائج :**

استخدام معاملات الارتباط واختبار «ت» ومعادلة فيشر ، وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجات الميول الاستكشافية بمعرفة كل من التذكر والإدراك والجنس لتحليل نتائج هذا البحث . أمكن التوصل إلى مايلى :

**أولاً : علاقة الميول الاستكشافية بالعمليات العقلية الثلاث لدى البنين :**

(١) التذكر : توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٢) الانتباه : توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

(٣) الإدراك : توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادى .

**ثانياً : علاقة الميول الاستكشافية بالعمليات العقلية الثلاث لدى البنات:**

(١) التذكر : بلغ معامل ارتباط الميول الاستشكافية بالتذكر لدى عينة الصف الأول الإعدادى بنات ٠,٢٥٦ بينما بلغ معامل ارتباط متغير الاستكشاف بالتذكر لدى الصف الثانى الإعدادى بنات ٠,٤١٤ وهى معاملات دالة إحصائياً .

(٢) الانتباه : توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الميول الاستكشافية والانتباه .

(٣) الادراك : توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الميول الاستكشافية والادراك لدى تلميذات الصف الأول والثانى الإعدادى .

**ثالثاً : أثر متغير الجنس فى الميول الاستكشافية :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين البنين والبنات بالصف الأول والإعدادى فى متغير الميول الاستكشافية ، وذلك لصالح البنات .

(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات بالصف الثانى الإعدادى فى متغير الميول الاستكشافية .

(٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى علاقة الميول الاستكشافية بالتذكر .

(٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى علاقة الميول الاستكشافية بالانتباه .

(٥) الجنس له تأثير فى علاقة الميول الاستكشافية بالإدراك ، حيث وجدت فروق بين البنين والبنات فى علاقة الميول الاستكشافية بالادراك وذلك لصالح البنات.

**رابعاً : التنبؤ من متغيرات «التذكر ، الانتباه ، الادراك ، الجنس» بالميول الاستكشافية :**

يمكن التنبؤ من متغيرات التذكر والانتباه والادراك والجنس كلا على انفراد وكذلك المتغيرات العقلية وفى حالة إضافة الجنس معها بمتغير الميول الاستكشافية .

**نبيلة محمد رشاد (١٩٩٧)**

**✪ "العوامل النفسية وعلاقاتها باضطراب الانتباه لدي الأطفال في المرحلة الابتدائية"**

**أهداف الدراسة :**

استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على العوامل النفسية والاجتماعية فى ضغوط الوالديه وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة العمرية من (٦-١٢) سنة فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .

**فروض الدراسة :**

**(١) توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين «مستوى الذكاء» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .**

**(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين «العمر» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .**

**(٣) توجد فروق دالة بين «الجنس» (ذكور - إناث) وبين درجات اختبار اضطرابات الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .**

**(٤) توجد علاقة ارتباطية دالة بين «التحصيل الدراسى» ودرجات اختبار اضطرابات**

الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .

(٥) توجد علاقة ارتباطية دالة بين «الدخل» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .

(٦) توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات اختبار ضغوط الوالديه ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .

(٧) نظم متغيرات الدراسة حول مجموعة من العوامل الفرعية المشكلة لمكونات اضطرابات الانتباه والجوانب النفسية الاجتماعية المتعلقة بها باستخدام التحليل العاملى.

**الاجراءات :**

تناولت الباحثة شرحاً للدراسة الاستطلاعية ومنهج البحث وخصائص البحث والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث .

كذلك تعرضت الباحثة إلى العينة وكانت (٣٠٠) طفل وطفلة من المرحلة العمرية (٦-١٢) سنة منهم المدارس الحكومية فى محافظة القاهرة بجميع مستوياتها من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائى (١٥٠) إناث و (١٥٠) ذكور .

**الأدوات :**

(١) اختبار (وكلسر لذكاء الأطفال) (المتشابهات) مقياس فرعى من الاختبار لتثبيت متغير الذكاء اقتباس وإعداد الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل - الدكتور لويس كامل مليكة .

(٢) اختبار (المصفوفات الملون لرافن) لقياس الذكاء. تعريب الدكتور عبدالفتاح القرشى.

(٣) اختبار (ضغوط الوالديه) إعداد د. فيولا البيلاوى ١٩٨٨ .

(٤) استمارة جميع البيانات الخاصة بالطفل من إعداد الباحثة .

(٥) إختبار تقييم اضطرابات الانتباه لدى الأطفال (تأليف .Stephen B ١٩٨٩) ترجمة الباحثة أما الأساليب الإحصائية فكانت :

(أ) معاملات الارتباط .

(ب) المتوسطات الحسابية - الانحرافات المعيارية - التباين .

(جـ) التحليل العاملى .

وقد استعانت الباحث بالحاسب الآلى بجريدة الأهرام .

**النتائج :**

**الفرض الأول :**

تبين النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين «مستوى الذكاء» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه (لدى الأطفال الخاضعين للبحث) وكانت جميع معاملات الارتباط غير دالة وتكاد صفرية .

وقد أكدت النتائج عدم صحة الفرض الأول .

**الفرض الثانى :**

تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير «العمر» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه (لدى الأطفال الخاضعين للبحث) على المقاييس الفرعية الثلاثة (نقص انتباه – اندفاعية – نشاط زائد) لكل من استمارة المدرس والباحثة فقط . ولم توجد علاقة ارتباطية فى الاستمارة الخاصة بالأم .

أكدت النتائج صحة الفرض الثانى جزئياً .

**الفرض الثالث :**

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متغير «الجنس» (ذكور – إناث) ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه (لدى الأطفال الخاضعين للبحث) على المقاييس الفرعية لاختبار اضطرابات الانتباه الثلاثة .

مما يؤكد عدم تحقق الفرض الثالث .

**الفرض الرابع :**

كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين متغير «التحصيل الدراسى» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه (لدى الأطفال الخاضعين للبحث) على جميع المقاييس الفرعية ماعدا استمارة الأم فى بعض الأحيان .

وهذا يعنى تحقق الفرض الرابع .

**الفرض الخامس :**

كذلك تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير «الدخل» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه (لدى الأطفال الخاضعين للبحث) على جميع المقاييس الفرعية للاختبار وجميع الاستمارات بالبحث .

وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس .

الفرض السادس :

كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين درجات اختبار «ضغوط الوالديه» ودرجات اختبار اضطرابات الانتباه ماعدا بعض الأبعاد الخاصة بالأم ولكنها تحققت بشكل كامل في استمارة المدرس والباحثة مما يؤكد صحة الفرض السادس جزئياً .

الفرض السابع :

تنتظم متغيرات الدراسة حول مجموعة من العوامل الفرعية المشكلة لمكونات اضطرابات الانتباه والجوانب النفسية الاجتماعية المتعلقة بها باستخدام التحليل العاملى حيث أسفر عن استخلاص (٦) عوامل تتضمن ثلاثة متغيرات ذات تشبعات عالية على العامل . وهذه العوامل تحمل المعانى التالية :

(١) التحصيل الدراسى متفاعلاً مع السن .

(٢) مكونات اضطرابات الانتباه لدى كل من الباحثة والمدرس .

(٣) المتغيرات المتعلقة بخصائص الوالديه .

(٤) المتغيرات المتعلقة بخصائص الطفل .

(٥) مكونات اضطرابات الانتباه لدى الأم .

(٦) المتغيرات المتعلقة بخصائص الطفل والأسرة .

وهذه العوامل الستة تشكل بشكل مستقر مكونات اضطرابات الانتباه وأيضاً تؤثر على ظهور أعراض هذا الاضطراب مما يؤكد صحة الفرض السابع .

**يوسف جلال يوسف (١٩٩٨)**

✪ **"علاقة الاستقلال - الاعتماد علي المجال الإدراكي بمدي الانتباه وأثر ذلك علي التحصيل الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية"**

**الأهداف :**

(١) معرفة العلاقة بين مدى الانتباه والاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكى لدى طلاب كلية التربية .

(٢) معرفة العلاقة بين مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب كلية التربية .

(٣) معرفة الفروق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة بكلية التربية فى مدى الانتباه .

(٤) معرفة الفروق بين الطلاب المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكى من ذوى مدى الانتباه الضيق والواسع فى التحصيل الأكاديمى العام .

(٥) معرفة ما إذا كان هناك أثر دال للتفاعل بين مدى الانتباه والاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكى فى تباين التحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب كلية التربية .

## العينة والأدوات :

وقد أجريت الدراسة على عينة (ن = ١١٣) من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة ، صنفت فى ضوء درجاتهم على اختبار الأشكال المتضمنة ، واختبار مدى الانتباه إلى أربع مجموعات :

(١) مجموعة المستقلين عن المجال الادراكى ذوى مدى الانتباه الواسع .

(٢) مجموعة المستقلين عن المجال الادراكى ذوى مدى الانتباه الضيق .

(٣) مجموعة المعتمدين على المجال الادراكى ذوى مدى الانتباه الواسع .

(٤) مجموعة المعتمدين على المجال الادراكى ذوى مدى الانتباه الضيق .

وقد أستخدم الباحث متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة فى مواد التخصص كمؤشر للتحصيل الأكاديمى العام ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة انتهت الدراسة إلى مايلى :

## خلاصة النتائج :

(١) وجود علاقة موجبة دالة عند (٠,٠٠١) بين مدى الانتباه والاستقلال عن المجال الادراكى لدى طلاب كلية التربية .

(٢) وجود علاقة موجبة دالة عند (٠,٠١) بين مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب الشعب العلمية ، بينما لم يوجد ارتباط بالنسبة للشعب الأدبية .

(٣) وجود فروق دالة عند (٠,٠٥) بين طلاب الشعب المختلفة فى مدى الانتباه ، ويمكن ترتيب هذه الشعب تنازلياً من حيث مدى الانتباه على النحو التالى :

بيولوجى – طبيعة وكيمياء – رياضيات – لغة إنجليزية – لغة فرنسية – لغة عربية .

(٤) وجود فروق دالة عند (٠,٠١) بين مجموعات الدراسة الأربع فى التحصيل الأكاديمى العام لصالح مجموعة المستقلين عن المجال الإدراكى ذوى مدى الانتباه الواسع ، ولم توجد فروق بين بقية المجموعات الأخرى فى التحصيل الأكاديمى العام .

(٥) لم يوجد أثر دال للتفاعل بين الأسلوب المعرفى الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكى ومدى الانتباه فى تباين التحصيل الأكاديمى العام .

وبفحص استجابات عينة الدراسة وتحليلها تحليلاً كيفياً اتضح أن مدى الانتباه لدى المستقلين عن المجال الإدراكي ليس واسعاً فحسب ، وإنما يتصف بأنه واسع ومتصل ، بينما لدى المعتمدين على المجال الادراكي اتصف مدى الانتباه بأنه ضيق ومتقطع .

**عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩)**

✪ **"الإختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم بإختلاف إستراتيجية الإنتباه (في إطار نظرية تجهيز المعلومات)"**

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الفروق بين استراتيجيتي الانتباه المركز والانتباه الموزع على درجات التلاميذ في الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بالإضافة إلى مقارنة البنية العاملية لهذه المتغيرات المعرفية في الاستراتيجيتين ، ولذلك قام الباحث بتصميم ثلاثة اختبارات لقياس الانتباه ورابع لقياس الفهم وطبقها مع اختبار للإدراك وآخر للذاكرة على عينة بلغت ١٥٨ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بعد تقسيمها إلى مجموعتين ، تختلف التعليمات وطريقة التقدم لكل مجموعة لتتناسب مع نوع الاستراتيجية ، وباستخدام معاملات الإرتباط وتحليل المسار والتحليل العاملي وتحليل التباين (٢ × ٣) واختبار (ت) انتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجيات الانتباه وكل من الإدراك والذاكرة والفهم .

(٢) يوجد مسار دال إحصائياً بين متغيرات الدراسة ماعدا بين الإدراك والفهم فى الاتجاهين والمسار من الذاكرة إلى الانتباه .

(٣) تختلف البنية العاملية لمتغيرات الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بحسب نوع الاستراتيجية .

(٤) يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من استراتيجية الانتباه ونوع المتغير المعرفي على درجات التلاميذ فى الانتباه ولكن لم يظهر هذا الأثر للتفاعل الثنائى بينهما .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين استراتيجية التجهيز فى الانتباه والفهم لصالح استراتيجية التجهيز المركز وفى الذاكرة لصالح التجهيز الموزع ولم تظهر هذه الفروق فى حالة الإدراك .

وتمت مناقشة النتائج وفقاً للإطار النظرى والدراسات السابقة وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة .

**محمد علي كامل محمد مصطفي (٢٠٠١)**

✪ دراسة لإثر " اضطرابات قصور الانتباه علي نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدي عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية"

**أهداف الدراسة :**

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فى :

(١) التعرف على «اضطرابات الانتباه» على نشاط «الذاكرة العاملة اللفظية» لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية فى ضوء الاطار النظرى الذى يتبناه الباحث.

(٢) المقارنة بين نشاط « الذاكرة العاملة اللفظية» لدى عينة من ذوى «اضطرابات الانتباه» والعاديين من تلاميذ بعض المدارس في ضوء الاطار النظرى الذى يتبناه الباحث.

(٣) من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن القاء الضوء على طرق التدخل السيكولوجى الممكنة لتعديل بعض الاضطرابات التى يمكن أن توجد فى نشاط «الذاكرة العاملة اللفظية» لدى الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه.

**فروض الدراسة:**

(١) توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأطفال أفراد العينة الكلية على مقاييس اضطرابات الانتباه المستخدمة فى الدراسة الحالية ودرجاتهم على سلاسل التذكر اللفظية (الكلمات والأعداد).

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى «اضطرابات الانتباه» والتلاميذ العاديين على سلاسل التذكر اللفظية (الكلمات والأرقام) المستخدم فى الدراسة الحالية لصالح التلاميذ العاديين.

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية ذوى «اضطرابات الانتباه» (الذكور والإناث) على سلاسل التذكر اللفظية (الكلمات والأرقام) المستخدم فى الدراسة الحالية.

**عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) تلميذ وتلميذة من بعض المدارس الابتدائية بطنطا فى العام الدراسى ١٩٩٩ – ٢٠٠٠.

**أدوات الدراسة**

(١) مقياس وكسلر للذكاء الأطفال إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ولويس مليكة (١٩٥٦).

(٢) قائمة الملاحظة الكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٠).

(٣) اختبار تزاوج الأرقام إعداد السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٠).

(٤) سلاسل التعرف على نشاط الذاكرة اللفظية العاملة إعداد الباحث

(أ) سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة

(ب) سلاسل استرجاع الأعداد المسموعة.

**نتائج الدراسة:**

(١) العلاقة بين «اضطرابات الانتباه» والقدرة على الاسترجاع الصحيح سواء كانت الكلمات أو الأعداد هي علاقة سالبة.

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ العاديين من الأداء على سلاسل التذكر اللفظية (الكلمات والأرقام).

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ وتلميذات ذوي «اضطرابات الانتباه» على سلاسل التذكر اللفظية (الكلمات والأرقام) المستخدم في الدراسة الحالية.

**مختار أحمد السيد الكيال، جمال محمد علي (٢٠٠١)**

✪ ***"أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية علي مدي الانتباه لدي طلاب بالجامعة "دراسة تجريبية"***

**مشكلة الدراسة** : تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية :

(١) هل يؤثر مستوى تجهيز المعلومات لدى الفرد في مدى الانتباه ؟ بمعنى آخر هل يختلف مدى الانتباه باختلاف مستويات تجهيز المعلومات (سطحي – متوسط – عميق) ؟

(٢) هل يؤثر الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكي) لدى الفرد في مدى الانتباه ؟ بمعنى آخر هل توجد فروق بين المستقلين – المعتمدين عن المجال الادراكي في مدى الانتباه ؟

(٣) هل تؤثر السرعة الادراكية في مدى الانتباه ؟ بمعنى آخر هل توجد فروق بين مرتفعي – منخفضي السرعة الادراكية في مدى الانتباه ؟ .

(٤) هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية – الثلاثية لهذه المتغيرات السابقة الذكر في مدى الانتباه ؟

**الطريقة والاجراءات :**

للإجابة على تساؤلات وفروض الدراسة ، طبق الباحثان - ثلاث مهام لقياس مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات (الاعداد - الأشكال - الأشكال الهندسية) ، اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفية (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الادراكى ، اختبار الصور المتطابقة Identical Pictures لقياس السرعة الإدراكية ، ومهمتين لقياس مدى الانتباه (الألفاظ - الأشكال) تنتمى كلها لمستوى وحدات المعلومات السيمانتية تم تجهيزها على شرائح فلميه موجبه مثبتة داخل إطار مقاس (٥×٥سم) ، وعرضت بواسطة جهاز عرض الشرائح المنزلقة Slide Progec-tor (١/٢ ثانية لكل مهمة) - على عينة عشوائية من بين طلبة وطالبات جميع شعب الفرقة الثانية تعليم أساس - كلية التربية جامعة عين شمس ، قوامها (ن= ٣٨٦) . وقد تم تقسيم العينات الفرعية للدراسة وفقاً لمحك الـ٣٣٪ فى كل من مهام مستويات تجهيز المعلومات وفقاً للمجموع الكلى لدرجات هذه المهام ، ومحك الوسيط فى اختبارى الأشكال المتضمنة ، الصور المتماثلة وفقاً للدرجة الكلية على هذين الاختبارين . وباستخدام تحليل التباين ذى التصميم العاملى (٣×٢×٢) : (ثلاث مستويات لتجهيز المعلومات : سطحى - متوسط - عميق) (ومستويين للأسلوب المعرفى - معتمدين - مستقليين عن المجال الادراكى) (ومستويين للسرعة الادراكية- مرتفعى - منخفضى السرعة الادراكية) ، وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية كانت النتائج كما يلى :

(١) تأيدت صحة الفروض الثلاثة الأولى حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين المفحوصين فى مدى الانتباه (للألفاظ - الأشكال) لصالح ذوى مستوى التجهيز العميق للمعلومات ، المستقلين عن المجال الادراكى ، ومرتفعى السرعة الادراكية.

(٢) تأيدت صحة الفرض الرابع (جزئياً) حيث وجد تأثير دال للتفاعل الثلاثى (مستويات التجهيز × الأسلوب المعرفى × السرعة الادراكية) فى مدى الانتباه (للألفاظ) لدى أفراد عينات الدراسة لصالح المفحوصين ذوى مستوى التجهيز العميق المستقلين مرتفعى السرعة الادراكية ، ووجد تأثير دال للتفاعل الثنائى (مستويات التجهيز × الأسلوب المعرفى) فى مدى الانتباه للألفاظ (لصالح ذوى التجهيز العميق المستقلين) . كما وجدت تأثيرات دالة للتفاعلات الثنائية فى مدى الانتباه (للأشكال) (مستويات التجهيز × الأسلوب المعرفى) ، (مستويات التجهيز × السرعة الادراكية) (الأسلوب المعرفى × السرعة الادراكية) لصالح المفحوصين (ذوى مستوى التجهيز العميق المستقلين) (ومستوى التجهيز العميق

مرتفعى السرعة الادراكية (والمستقلين مرتفعى السرعة الادراكية) . وقد فسرت نتائج الدراسة فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة .

**أماني سعيد سيد إبراهيم (٢٠٠٠)**

✪ **"أثر الإختلاف في بعض مظاهر وأساليب الانتباه علي كل من الطريقة الكلية والجزلية في التدريب"**

يتناول البحث الحالى دراسة أثر المستويات المختلفة من الإستعدادات الفطرية والمكتسبة على الإستفادة من أنواع المعالجات المختلفة والتى تقدم فى مواقف التعلم ، وذلك من خلال دراسة أثر الإختلاف فى المستويات المرتفعة والمنخفضة فى مظاهر عملية الإنتباه كما تتمثل فى (حدة الإنتباه – وتوزيع الإنتباه) وأساليب الإنتباه كما يتمثل فى (الأسلوب الخارجى بنوعيه والأسلوب الداخلى بنوعيه) وأثر كل ذلك فى مدى الاستفادة من الطريقة الكلية فى عرض المعلومات والطريقة الجزئية أيضاً .

ولقد وجدت الباحثة تضارباً واضحاً فى النتائج التى اهتمت بطريقة تقديم المعلومات ووجدت أيضاً ندرة فى دراسة عملية الانتباه بأبعادها المعرفية السابقة ، بالإضافة إلى ذلك ترى الباحثة أن فرضية تجهيز المعلومات التى يقوم بها الفرد تتحكم فى جودة أداء الفرد وفى الاستفادة من مميزات كل طريقة من الطريقتين إذا كان كل منها على حدة أو مجتمعين ، ولهذا تم دراسة هذه المشكلة البحثية على عينة من طلبة الجامعة من الكليات النظرية وتم قياس متغيرات الدراسة بإستخدام اختبار التصحيح وبعض المهام المعرفية التى أعدتها الباحثة بالإضافة إلى استخدام قصص تعرض بالطريقتين الكلية والجزئية وخرجت الدراسة بنتائج أهمها :

(١) يستفيد الأفراد مرتفعى القدرة على الإنتباه (بمظاهرها المختلفة) وأساليبها المتنوعة من التدريب الكلى والجزئى ولكن تكون فاعلية التدريب الكلى أعلى من الجزئى .

(٢) يستفيد الأفراد منخفضى القدرة على الإنتباه (بمظاهرها المختلفة) و (أساليبها المتنوعة) من التدريب الجزئى أكثر من التدريب الكلى .

(٣) يستطيع الأفراد المتفوقين فى الإنتباه أن يقوموا بعمليات معرفية متزامنة فى وقت واحد شرط أن يتميزوا بتوزيع الإنتباه وبأسلوب إنتباه داخلى واسع .

وبهذا يمكن الاستفادة من هذا البحث فى إعداد البرامج التدريبية والتربوية بما يتناسب والاستعدادات المعرفية للأفراد .

**عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣)**

✪ **"فعالية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقلياً"**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام جداول النشاط المصورة فى تحسين الانتباه لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً ضمت مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، قوام كل منهما خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين ٨ – ١٣ سنة ونسب ذكائهم بين ٥٨ – ٦٧ ، ولايعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ولا يتعاطون أى عقاقير طبية يمكن أن تؤثر على نشاطهم وحيويتهم . وتم استخدام مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، ومقياس اضطراب الانتباه الذى ترجمه الباحث ، ومقياس الانتباه الذى أعده الباحث من خلال برنامج كمبيوتر يتضمن ثلاثة أجزاء يختص كل منها بقياس أحد المؤشرات الثلاثة المستخدمة لقياس الانتباه وهى مدى الانتباه وزمن الرجع ومعدل الاحتفاظ بالانتباه إلى جانب البرنامج التدريبى المتضمن لجداول النشاط المصورة التى أعدها الباحث وطبقها على المجموعة التجريبية فقط .

وكشفت النتائج عن حدوث تحسن فى السلوك الانتباهى للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى كما تعكسه المؤشرات المستخدمة وذلك قياساً بالتطبيق القبلى وبالمجموعة الضابطة ، وعدم حدوث أى تغير دال بالنسبة للمجموعة الضابطة بين القياسين القبلى والبعدى إلى جانب عدم حدوث أى تغير دال للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدى والتتبعى .

**يوسف جلال يوسف (٢٠٠٣)**

✪ **"دراسة تحليلية مقارنة لدي وتركيز الانتباه البصري وعلاقتهما بالذكاء والتفكير الابتكاري لدي عينة من الصم والعاديين".**

**أهداف الدراسة :**

(١) الفروق بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث مدى الانتباه البصرى .

(٢) الفروق بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث مدى تركيز الانتباه البصرى .

(٣) الفروق بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث الذكاء العام.

(٤) الفروق بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث التفكير الابتكارى وقدراته المختلفة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) .

(٥) العلاقة بين الذكاء العام وكل من مدى وتركيز الانتباه البصرى لدى طلاب مراحل التعليم العام .

(٦) العلاقة بين الانتباه البصرى والتفكير الابتكارى بقدراته المختلفة (الطلاقة– المرونة – الأصالة) لدى طلاب مراحل التعليم العام .

(٧) العلاقة بين تركيز الانتباه البصرى والتفكير الابتكارى بقدراته المختلفة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) لدى طلاب مراحل التعليم العام .

**مشكلة الدراسة:**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

(١) هل توجد فروق دالة بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث مدى الانتباه البصرى .

(٢) هل توجد فروق دالة بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث مدى تركيز الانتباه البصرى .

(٣) هل توجد فروق دالة بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث الذكاء العام.

(٤) هل توجد فروق دالة بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث التفكير الابتكارى وقدراته المختلفة (الطلاقة – المرونة – الأصالة).

(٥) هل توجد علاقة دالة موجبة بين الذكاء العام وكل من مدى وتركيز الانتباه البصرى لدى طلاب مراحل التعليم العام .

(٦) هل توجد علاقة موجبة دالة بين الانتباه البصرى والتفكير الابتكارى بقدراته المختلفة (الطلاقة– المرونة – الأصالة) لدى طلاب مراحل التعليم العام .

(٧) هل توجد علاقة موجبة دالة بين تركيز الانتباه البصرى والتفكير الابتكارى بقدراته المختلفة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) لدى طلاب مراحل التعليم العام.

**عينة الدراسة:**

تكونت العينة من (٧٤) طالباً ، منهم (٣٦) طالباً أصم من جميع الطلاب الصم بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية بمتوسط عمر زمنى (٢٠٩) شهر ، بالاضافة إلى (٣٨) طالباً عادياً

بعمر زمنى (١٤٨) شهر .

**أدوات الدراسة :**

(١) مقياس مدى وتركيز الانتباه البصرى إعداد الباحث .

(٢) اختبار الذكاء غير اللفظى عطية محمود هنا .

(٣) اختبار التفكير الابتكارى المصور ( الصورة ب) لتورانس

إعداد فؤاد أبو حطب وعبدالله سليمان ١٩٨٨ .

**نتائج الدراسة :**

(١) عدم وجود فروق دالة بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث مدى الإنتباه البصرى.

(٢) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١) بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث تركيز الانتباه البصرى وذلك لصالح العاديين .

(٣) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة قدره (٠,٠١) بين الاصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث الذكاء العام وذلك لصالح العاديين .

(٤) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١) بين الصم والعاديين من طلاب مراحل التعليم العام من حيث كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى وذلك لصالح العاديين ، بينما لم توجد فروق دالة بينهما من حيث الأصالة.

(٥) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١) مابين الذكاء العام من ناحية وكل من مدى وتركيز الانتباه البصرى من ناحية أخرى لدى طلاب مراحل التعليم العام .

(٦) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستوى دلالة قدره (٠,٠١) مابين مدى الانتباه البصرى من ناحية وكل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى من ناحية أخرى لدى طلاب مراحل التعليم العام.

(٧) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستويات دلالة تراوحت بين (٠,٠١ – ٠,٠٥) مابين تركيز الانتباه البصرى من ناحية وكل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى من ناحية أخرى لدى طلاب مراحل التعليم العام.

**السيد علي سيد أحمد (٢٠٠٤)**

**"التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية".**

**ملخص البحث :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء ، والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلاً ذكور وإناث تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١١) سنة بمتوسط عمرى (٩،٤) سنوات وانحراف معيارى (٢,٢٠٦) ، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هى مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ، والصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، بالإضافة إلى الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة فى الاختبار النهائى للفصل الدراسى الثانى.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومستويات كل من الذكاء ، والتحصيل الدراسى – كل على حدة – لدى أفراد العينة ، كما أوضحت أنه يمكن التنبؤ بمستويات الذكاء والتحصيل الدراسى من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد . كذلك بينت النتائج أن جميع أعراض هذا الاضطراب تسهم فى هذا التنبؤ ولكن أعراض الاندفاعية كانت هى الأكثر إسهاماً ، يليها أعراض النشاط الزائد ، ثم أعراض ضعف الانتباه .

**أمل محمود السيد محمود الدوة (٢٠٠٤)**

**"النشاط النيوروسيكولوجي للمخ المرتبط بالانتباه لدي الأفراد زائدي النشاط منخفضي التحصيل الدراسي".**

**الهدف من الدراسة :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة النشاط النيوروفسيولوجى للمخ والسيكولوجى المرتبط بعمليات الانتباه الثلاث (عملية التوجه الانتباه الانتقائى ، والتيقظ ، التنبة ، والضبط التنفيذى) لدى الاطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب باضطراب النشاط الزائد ، والذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسى . ولتحقيق ذلك استخدم الأدوات التالية : مقياس مستمد من الدليل الإحصائى للاضطرابات السلوكية الأمريكى لتشخيص حالات قصور الانتباه / اضطراب النشاط الزائد (ADHD) ، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، مجموعة من المهام المحوسبة لقياس عمليات الانتباه وهى اختبار الأداء المستمر (CPT) بنمطيه (AX) و(BX) ملخفض ومرتفع الكثافة وهى خاصة بقياس عملية التيقظ ، ومهام (OQ)

للانتباه الانتقائى لقياس عملية التوجه ، ومهام استروب ومهام التباطؤ (اذهب / لاتذهب) لقياس عملية الضبط التنفيذى . كما استخدمت تقنية مسخ المخ بالفوتون المفرد المعروف بـ (SPECT) لدراسة النشاط المخى المصاحب (قياس نسب تدفق الدم المخى الموقعى) باستخدام الجاما كاميرا . وتشكلت العينة الأساسية من مجموعتين الأول فى الدراسة السيكولوجية عدد أفرادها ٩٨ طفلا وطفلة قسموا الى ثلاث أربع مجموعات الأولى من العاديين ، والثلاث مجموعات الأخرى شخصوا على أنهم يعانون من قصور الانتباه / اضطراب النشاط الزائد (مجموعة النشاط الزائد ، ومجموعة عدم القدرة على الانتباه ، والمجموعة المختلطة ) ولديهم انخفاض فى التحصيل الدراسى ، والمجموعة الثانية فى الدراسة النيورولوجية وتكونت من ٩ أطفال تم مسح النشاط النيوروفسيولوجى المصاحب للأداء على مهام قياس عمليات الانتباه الثلاث . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة العاديين والمجموعات الثلاث لقصور الانتباه / اضطراب النشاط الزائد ، بينما لم تتوصل لوجود فروق بين المجموعات الثلاث الخاصة بقصور الانتباه / اضطراب النشاط الزائد . وفى الدراسة النيوروفسيولوجية توصلت إلى أن الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه / اضطراب النشاط الزائد لديهم انخفاض فى نسب تدفق الدم المخى الموقعى لشكل عام سواء أثناء الأداء على مهام الانتباه أو بدون ذلك . لم يتوفر للدراسة مجموعة من الأطفال العاديين حتى تتأكد من نتائجها النيوروفسيولوجية .

**مني حسن السيد بدوي (٢٠٠٤)**

***"أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفي التذكر الضمني لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم".***

موضوع البحث :

يتحدد موضوع البحث الحالى فى معرفة أثر برنامج تدريبى لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائى والتى تتمثل فى أن تظهر المثيرات بشكل متتابع على التذكر الصريح الذى يعنى التذكر الشعورى للمعلومات التى سبق مشاهدتها فى مرحلة الاكتساب أو عند القيام بعملية الاسترجاع غير المقصود للمعلومات التى سبق مشاهدتها فى أثناء مرحلة الاكتساب ، وهذا مايعرف بالتذكر الضمنى ، لتحديد أفضل الطرق التى تحتفظ بها المعلومات فى الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن أثر تطبيق برنامج تدريبى فى استراتيجيات الانتباه الانتقائى مثل الاستراتيجية الفعالة واستراتيجية التغيير واستراتيجية الاختيار وغيرها عن طريق الاستجابة لمجموعة من المثيرات تظهر بشكل متتابع وليس فى آن واحد ومعرفة تأثير ذلك فى التذكر الصريح وفى التذكر الضمنى لدى الأطفال من ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث بالمدرسة الابتدائية .

**فروض البحث:**

وتتحدد فيما يلى :

* أثر برنامج تدريبى لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائى فى التذكر الصريح لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .
* أثر برنامج تدريبي لبعض استرتيجيات الانتباه الانتقائى فى التذكر الضمنى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

**إجراءات البحث :**

وتتكون من :

**عينة البحث** : تكونت من (٤٨) طفلا وطفلة من ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث بالمدرسة الابتدائية ، وانقسمت إلى مجموعتين هما : المجموعة التجريبية وقوامها (٢٤) طفلاً وطفلة ، والمجموعة الضابطة وقوامها (٤) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث بالمدرسة الابتدائية .

**أدوات البحث** : تم تطبيق مجموعة من أدوات القياس لتشخيص عينة البحث من ذوى صعوبات التعلم ، كما تم تطبيق اختبارات الانتباه واختبارات التذكر الصريح واختبارات التذكر الضمنى ، وجميع هذه الاختبارات من إعداد الباحثة .

**نتائج وتوصيات البحث** : تتحققت جميع فروض البحث الحالى ، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات التى تشير إلى كل من يقوم على تربية وتعليم الأبناء من المربين ، المعلمين ، أولياء الأمور ، الموجهين بضرورة استخدام استراتيجيات الانتباه التى تتناسب ونوع المهام التى يسهل تذكرها سواء من خلال التذكر الصريح أو التذكر الضمنى .

**منير حسن جمال خليل (٢٠٠٤)**

**"مستويات العبء الإدراكي وأثرها في الأداء علي مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر - دراسة تجريبية".**

يعتبر الجدل المثار حول التجهيز الانتباهي الانتقائي والنظريات المرتبطة به في حاجة لمزيد من الجهد في البحث على المستوى النظرى والمستوى التجريبى ، خاصة حول نظريتى الانتباه الانتقائى المبكر The early selection theory والتى تمثلها نظرية المرشح لبرودبنت Broadbent (1958 - 1961) ومدرسته ، ونظرية الانتباه الانتقائى المتأخر The late selection theory التى قدمها كل من نورمان Norman (1968) ودوتش ودوتش (Deutch & Deutch 1963 -1967) . ففى النظرية الأولى اعتمد الانتباه الانتقائى فى حدوثة على نسق تجهيزى أطلق عليه كل من كاهنمام وتريزمان نسق الترشيح Filtering paradigm – يجعل الفرد ينتقى المثير المستهدف مبكراً معتمداً على وضوح وكثافة خصائصه الإدراكية مما يجعل سرعة ودقة اختياره أو انتقائه يتم بصورة ناجحة . بينما يشير كاهنمام وتريزمان إلى اعتماد عملية الانتباه الانتقائى المتأخر على نسق آخر أطلق عليه نسق التأهب المنتقى Selective set Paradigm . وقد انتصر لكل من النظريتين مجموعة من الباحثين المهتمين بعملية الانتباه والتجهيز الإدراكى المرتبط بها . وقد ازدادت الانتقادات الموجهة لنظرية المرشح أو الانتباه الانتقائى المبكر . ولكن ليفى Levie (1998) قدم دراسة وضح فيها أن هناك عوامل وأسباب تجعل الفرد يستخدم بنجاح تجهيزى عملية الانتقاء المبكر أو المتأخر . وقد شاركه فى هذا الرأى عدد من الدراسات التى أجمعت على وجود خصائص فيزيائية مميزة للمثير المستهدف ، بحيث يتصف بالبروز الإدراكى مقارنة بالمثيرات غير المستهدفة تجعل الفرد المنتبه يستطيع أن ينتقى ذلك المثير بدقة عالية ، وفى أقل زمن ممكن ، بالقدر الذى يجعل عملية الانتقاء تتم بشكل آلى . ولكن عندما تزداد المتطلبات الانتباهية ، ويقل مستوى البروز الإداركى ، ويزداد التشابه بين المثير المستهدف والمثيرات غير المستهدفة يجعل الفرد يستشعر وجود عبء إدراكى زائد ، حيث يحتاج منه الأمر إلى مزيد من الوقت لإجراء تحليلا ومقارنة بين أوجه التشابه ، وأوجه الاختلاف منخفضة البروز الإدراكى . وحيث يصبح الأمر ليس بحث عن الخصائص الفيزيائية للمثير (مثل اللون أو الحجم أو الشكل والحركة) بل هو بحث فى الخصائص السيمانتية والتى تتطلب جهد إدراكياً أكثر دقة وتحليل – مما يجعل الفرد يجد صعوبة فى استخدام عملية انتقاء مبكرة ، بل يستخدم ميكانيزمات انتباهية مساعدة تتطلب تأخير الانتقاء . ولذلك يرى ليفى (1998) أن تزايد العبء الإدراكى Perceptuial load هو

المسئول عن حدوث الانتقاء المتأخر ، بينما انخفاض العبء الإدراكى يؤدى إلى استخدام الانتقاء المبكر .

ولكن الدراسات لم تتناول تحديد مستوى العبء الإدراكى الذى يجعل الفرد يستخدم أى منهما. كما لم يجد الباحث دراسة اهتمت بالفروق بين الأفراد فى استخدام كل من الانتقاء المبكر أو المتأخر . والتساؤلات والفروض المقدمة فى هذه الدراسة تتناول معالجة استخدام عمليتىَ الانتباه الانتقائى المبكر والمتأخر بالاعتماد على مستويات من العبء الإدراكى المختلفة فى درجة البروز الإدراكى للمثيرات ، ومعرفة الفروق بين الأفراد من طلاب الجامعة فى تحمل مستويات العبء الإدراكى عند التجهيز الانتباهى وفقا لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ومتغير التخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) .

واستخدم الباحث فى دراسته مجموعة من البرامج المحوسبة التى تعرض مهام إدراكية ذات مستويات من العبء الإدراكى المختلف ( مهام ذات بروز إدراكى مرتفع تتمثل فى حروف ملونة فى وسط من المثيرات غير الملونة وهى تتصف بعبء إدراكى منخفض . ومهام ذات عبء إدراكى متدرجة فى الارتفاع حيث يزداد التشابه بين المثيرات لونياً ويزداد عدد المثيرات غير المستهدفة وتقل احجامها) .

أجريت الدراسة على ثلاثة مجموعات قسمت وفقاً للتخصص الأكاديمى (رياضيات ، جغرافيا ، لغة انجليزية) وقد قسمت كل مجموعة لذكور وإناث وبلغ إجمالى العدد المشارك فى الدراسة 150 طالبا وطالبة جامعية ، منهم 95 من الإناث و55 من الذكور.

أظهرت الدراسة أنه لم توجد فروق دالة احصائياً على مستويات العبء الإدراكى المنخفض سواء بالنسبة للفروق بين الجنسين أو عبر التخصص الأكاديمى . بينما تميزت مجموعة الذكور فى مستويات العبء الإدراكى المرتفع ، كما تميزت مجموعة الرياضيات فى دقة الانتباه الانتقائى وسرعة التجهيز مقارنة بالمجموعتين الأخرتين بينما تميزت مجموعة اللغة الانجليزية عن مجموعة الجغرافيا فى دقة التجهيز ولم تظهر بينهما فروق فى سرعة التجهيز.

# (٢) المعـــــرفة

**سمير إيليا القمص دانيال (١٩٨٠)**

✪ **"مستويات المعرفة التي تقيسها امتحانات الثانوية العامة في الرياضيات"**

**أهداف الدراسة :** يمكن تحديد أهم أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

(١) تحديد مستويات المعرفة التى يجب أن تقيسها امتحانات الثانوية العامة فى الرياضيات وأوزانها النسبية .

(٢) تعرف مدى شمول امتحانات الرياضيات الحديثة والتقليدية فى الثانوية العامة على هذه المستويات وتعرف مدى وجود فروق بينهما وذلك لإمكانية الارتقاء بالمستوى المعرفى فيها .

(٣) تطوير طريقة وضع الأوراق الامتحانية للرياضيات فى الثانوية العامة عن طريق تقديم بعض الإسهامات والتوصيات والمقترحات .

**مشكلة الدراسة :**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى دراسة تقويمية لامتحانات الثانوية العامة فى الرياضيات للتعرف على مستويات المعرفة التى تقيسها هذه الامتحانات وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة التالية :

(١) ما مستويات المعرفة التى يجب أن تقيسها امتحانات الثانوية العامة فى الرياضيات ، وما أوزانها النسبية ؟

(٢) ما مدى شمول امتحانات الثانوية العامة فى كل من الرياضيات الحديثة والتقليدية لهذه المستويات ؟ وهل توجد فروق بينهما فى نسب هذه المستويات ؟

**الاجراءات :** تسير اجراءات البحث كما يلى :

(١) تحديد الإطار النظرى للدراسة عن طريق دراسة الاتجاهات العالمية والمحلية فى تصنيفات مستويات المعرفة وقياسها فى الامتحانات .

(٢) تحديد مستويات المعرفة المتضمنة فى امتحانات الرياضيات الحديثة والتقليدية فى الثانوية العامة .

(٣) استخلاص النتائج ومناقشتها باستخدام معامل سكوت ، كا٢ ، النسبة المئوية .

(٤) وضع التوصيات والمقترحات .

**الأدوات :**

(١) الأوراق الامتحانية والتي يقوم الباحث بتحليلها وهي امتحانات الرياضيات للثانوية العامة في الفترة من عام ١٩٧٣ إلى عام ١٩٧٩ .

(٢) قائمة مستويات المعرفة التي يتم اختيارها إعداد الباحث .

(٣) استبيان عن قائمة مستويات المعرفة التي سيتم التوصل إليها إعداد الباحث.

**خلاصة النتائج :**

(١) لاتشتمل كل امتحانات كل من الرياضيات الحديثة والتقليدية للثانوية العامة على كل مستويات المعرفة بأوزانها النسبية المرغوب فيها ، فقد كانت نسبة مستويات المعرفة العليا (الأربع مستويات الأعلى من قائمة ويلتز) في امتحانات الرياضيات الحديثة ١,٧ ٪ ، وفي الرياضيات التقليدية ٠,٨ ٪ بينما كان ينبغي أن تتوافر نسبة ٣٠٪ من هذه المستويات . فالامتحانات تقيس مستويات المعرفة الدنيا (يسترجع ، يعيد) فقط .

(٢) توجد فروق بين امتحانات الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية عند تحليلها من حيث نسب هذه المستويات كل على حدة لصالح امتحانات الرياضيات الحديثة من حيث ارتفاع المستوى المعرفي الذي تقيسه .

**فاطمة حلمي فرير (١٩٩٧)**

✪ **"الاتجاهات الحديثة في بحوث ما وراء المعرفة"**

**مقدمة :**

تسعى الأبحاث من خلال مجموعة متنوعة من المنظورات إلى تفسير وتعليل العوامل التي تؤثر في فعالية التعلم الأكاديمي ، وتعد البحوث التي ترتبط بما وراء المعرفة أحد المجالات الأكثر إنتاجية في الأبحاث الحديثة التي تهدف إلى تقوية وتعزيز تعلم الطالب .

**وماوراء المعرفة :** مصطلح يدل على معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط ومن مراجعة بعض ماكتب عن ماوراء المعرفة يمكن إلقاء الضوء على الاتجاهات الحديثة في بحوث ماوراء المعرفة في المحاور التالية :

**المحور الأول :** ويتضمن ماهية ماوراء المعرفة من حيث :

- **تعريفها** : «وهى وعى الفرد ومعرفته وفهمه وإدراكه لما يتعلمه أو يقرؤه وقدرته على مراقبة الذات وتقييم أعماله المعرفية بالنسبة إلى التعلم وضبطها وتعديلها ، ومراجعة الذات الشعورية والدورية للتعرف عما إذا كان هدف الفرد قد تحقق أم لا ، وتنظيم العمل باختيار الاستراتيجية المناسبة وأن محور ماوراء المعرفة هو جعل التلميذ يفكر بنفسه فى حل المشكلات بما يناسب حاجاته واهتماماته» .
- **مكوناتها** : تنحصر مكونات ماوراء المعرفة بصفة عامة فى معرفة ماوراء المعرفة، وخبرات ماوراء المعرفة ، واستراتيجيات ماوراء المعرفة ومهارات ماوراء المعرفة ، ورقابة ماوراء المعرفة .

وتم عرض لخصائص وأساليب قياس وطرق إكساب ماوراء المعرفة فى هذا المحور أيضاً .

**المحور الثانى** : ويتضمن بحوثاً تناولت ماوراء المعرفة كمتغير وذلك على النحو التالى : بحوث تناولت علاقة ماوراء المعرفة بالمهام الأكاديمية .

بحوث تناولت أثر بعض العوامل على ماوراء المعرفة ونموها .

ثم تعقيب على هذه البحوث .

**المحور الثالث** : وهى الخاتمة ، ويتضمن بعض الملاحظات التربوية والمشكلات المنهجية حول ماوراء المعرفة وكذلك بعض البحوث التى قد تساعد فى المستقبل فى تطوير رؤيتنا حول مفهوم ماوراء المعرفة .

ويجب أن تركز المؤسسات التعليمية والتربوية على مساعدة الطلبة بوضوح فى تحصيل معرفة ماوراء المعرفة التى تتضمن كيفية تخطيط جهودهم لحل المشكلات ، وكيفية تحديد الأهداف ، أو الأهداف الفرعية لهذه الجهود وكيفية مراقبة تقدمهم نحو أهدافهم .

فإذا ساعدنا الطلاب لزيادة إدراكهم بما وراء المعرفة فإننا يمكننا مساعدتهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر كفاءة وأفضل إنجازاً ، ويمكن تعليم الطلاب فى جميع مراحل التعليم ماوراء المعرفة وذلك باتباع أساليب وطرائق تدريس متقدمة تتركز على مشاركة الطلاب فى مواقف تعتمد على الأنشطة وآليات التعلم التعاونى كأساليب لتحقيق هذه الغاية .

كما يمكن زيادة إدراك الطلاب بما وراء المعرفة عن طريق :

(أ) الاندماج فى التعلم عن طريق توجيه انتباه الطلاب للنقاط الحاسمة التى يجب أن تنجز فى المهمة .

(ب) تعليم الطلاب إدراك ما إذا كانوا أنجزوا وأتقنوا المهمة من عدمه .

**السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩)**

✪ **"ماوراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة"**

**أهداف البحث :**

(١) بحث صدق وثبات أدوات تناسب قياس ماوراء المعرفة وتوجه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

(٢) الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين ماوراء المعرفة وكل من توجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

**مشكلة البحث:**

تم تحديد مشكلة البحث فى عدة تساؤلات أهمها:

(١) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة ومستوى الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

(٢) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة وتوجه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

(٣) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

**فروض الدراسة :**

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة وتوجه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة .

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة ومستوى الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

(٣) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ماوراء المعرفة والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

**عينة الدراسة:**

(أ) العينة الاستطلاعية : بهدف تقنين أدوات البحث وبلغ عددها (١٢٠) طالبا

وطالبة بالصف الثالث الثانوى بالزقازيق وبلغ متوسط أعمارهم (١٧,١) عاماً.

(ب) العينة النهائية : بلغ عددها (٢٠٤) ١٠٠ طالب ، و١٠٤ طالبات متوسط أعمارهم ١٧,٥٥ عاماً.

**أدوات الدراسة:**

(١) قائمة سشرو ودينسون (١٩٩٤) لقياس ماوراء المعرفة.

(٢) مقياس روديل وآخرون Roedel etal (١٩٩٤) لقياس توجه الهدف.

(٣) اختبار القدرة العقلية مستوى (١٥– ١٧) سنة إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٨٩).

**نتائج الدراسة:**

(١) بالنسبة للفرض الأول تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد المختلفة لما وراء المعرفة وتوجه الهدف وأظهرت النتائج:

(أ) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لماوراء المعرفة وتوجه الهدف بأبعاده المختلفة.

(ب) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين جميع الأبعاد المكونة لما وراء المعرفة والدرجة الكلية لتوجه الهدف ماعدا بعد المعرفة الإجرائية.

(جـ) وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين تنظيم المعرفة وإدارة المعلومات والتقويم كأبعاد لماوراء المعرفة والتوجه نحو التعلم.

(د) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين جميع الأبعاد المكونة لما وراء المعرفة والتوجه نحو الدرجة ماعدا بعدى المعرفة الاجرائية وتعديل الغموض.

(٢) بالنسبة للفرض الثانى تم حساب معاملات الارتباط بين ماوراء المعرفة بأبعادها المختلفة ومستوى الذكاء لدى العينة الكلية (ن = ٢٠٤) وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين ماوراء المعرفة بأبعادها المختلفة ومستوى الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٣) بالنسبة للفرض الثالث تم حساب معامل الارتباط بين ماوراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسى وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين ما وراء المعرفة بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسى.

**حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٢)**

✪ **"فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية علي مهارات الميتامعرفية"**

**مشكلة البحث** : تم تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :

(١) هل يمكن استخدام نموذج معين من نماذج الميتامعرفية فى تدريب تلاميذ الصف الرابع الابتدائى على مهارات هذا النموذج خلال محتوى دراسى معين؟

(٢) ما مدى نجاح التدريب على مهارات الميتامعرفية فى رفع مستوى التحصيل الدراسى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى؟

(٣) ما الصعوبات التى قد تواجه تطبيق النموذج المستخدم فى البحث الحالى؟

**فروض البحث:**

(١) يوجد تحسن تدريجى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى اكتسابهم لمهارات الميتامعرفية كما تدل عليه متوسطات درجات التقييم الدورى على مدار فترة التدريب.

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التحصيل الدراسى تعود إلى فاعلية التدريب على مهارات الميتامعرفية.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة المجموعة التجريبية فى التحصيل الدراسى بعد التدريب على مهارات الميتامعرفية، تعود إلى اختلاف مستوياتهم التحصيلية قبل التدريب.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من أفراد العينة التجريبية فى فاعلية التدريب على مهارات الميتامعرفية.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيا بين ذكور وإناث كل مستوى تحصيلى قبلى داخل المجموعة التجريبية. وذلك فى آدائهم على اختبار التحصيل الدراسى الموضوعى.

**عينة البحث:**

تكونت العينة من ١٨٢ تلميذاً وتلميذة من محافظة المنوفية من المستويات التحصيلية المختلفة فى مادة الرياضيات خلال العام الدراسى ١٩٩٩ -٢٠٠٠، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

**أدوات البحث:**

(١) برنامج تدريبى وفقاً لنموذج «فلافل» لمهارات الميتامعرفية فى مجال حل المسائل اللفظية لمنهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائى.

(٢) استمارة تقييم دورى لمهارات الميتامعرفية.

(٣) اختبار تحصيل دراسى موضوعى فى مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائى فى وحدتين هما (الكسور العادية – الكسور العشرية).

**نتائج الدراسة:**

(١) يوجد تحسن تدريجى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى اكتسابهم لمهارات الميتامعرفية كما تدل عليه متوسطات التقييم الدورى على مدار فترة التدريب.

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً فى التحصيل الدراسى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة المجموعة التجريبية فى التحصيل الدراسى بعد التدريب على اكساب مهارات الميتامعرفية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً فى مستوى التحصيل الدراسى البعدى بين الذكور والإناث لصالح الإناث الأكثر اكتساباً لمهارات الميتامعرفية عن الذكور من أفراد العينة.

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً فى مستوى التحصيل الدراسى للمجموعة التجريبية بين الذكور والإناث فى مستوى التحصيل المتوسط فقط عند مستوى (٠,٠٥).

**عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢)**

✪ ***"ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدي العاديين وذوي صعوبات التعلم"***

**أهداف الدراسة :**

(١) تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الأخرى (الدافعية – التركيز – الاستدلال اللفظى – تشفير المعلومات).

(٢) الكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائى والثانى الإعدادى من وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

**مشكلة الدراسة:**

(١) هل يوجد تأثير لكل من صعوبة التعلم ونوع التلميذ والمستوى الدراسى على درجات التلاميذ فى كل من ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم؟

(٢) هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثى لمتغيرات صعوبة التعلم ونوع التلميذ والمستوى الدراسى على درجات التلاميذ فى كل من ماوراء المعرفة

والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى درجات ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم؟

(٤) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى درجات ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم؟

(٥) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المستوى الخامس الابتدائى وتلاميذ الثانى الإعدادى فى درجات ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم؟

(٦) هل يمكن التنبؤ بدرجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من خلال متغيرات الصعوبة ونوع التلميذ والمستوى الدراسى للتلاميذ؟

## عنية الدراسة :

تكونت عينة العاديين من ٦٦ طالب من الصف الخامس الابتدائى (٣٢ بنون- ٣٤ بنات) ومن ٦٧ طالب من الصف الثانى الإعدادى (٣٦ بنون - ٣١ بنات).

وتكونت عينة ذوو الصعوبة (الطلاب الذين كانت درجاتهم التحصيلية فى اللغة العربية والرياضيات دون الدرجة المتوقعة المقابلة لمستوى قدرته العقلية) من ٦٥ طالب من الصف الخامس (٣٢ بنون - ٣٣ بنات) ، و٦٢ طالب (٣٢ بنون - ٣٠ بنات).

## أدوات الدراسة :

(١) مقياس ما وراء المعرفة ترجمة وإعداد الباحث.

(٢) استبيان الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ترجمة وإعداد الباحث.

## نتائج الدراسة :

(١) يوجد تأثير لصعوبة التعلم على درجات التلاميذ فى ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

- يوجد تأثير لنوع التلميذ على درجات التلاميذ فى ماوراء المعرفة والدافعية فى حين لايوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

(٢) (أ) يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين صعوبة التعلم ونوع التلميذ على درجات التلاميذ فى ماوراء المعرفة فى حين لايوجد هذا التأثير على درجات التلاميذ فى الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى البنين العاديين والبنين ذوى ذوى صعوبات التعلم لصالح العاديين فى ماوراء المعرفة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى البنين ذوى الصعوبة والبنات العاديات لصالح البنات العاديات فى ماوراء المعرفة.

(ب) يوجد تأثير للتفاعل بين صعوبة التعلم والمستوى الدراسى للتلميذ على درجات التلاميذ فى ماوراء المعرفة والدافعية فى حين لايوجد هذا التأثير على درجات التلاميذ فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى خامس عاديين وخامس ذوى صعوبة لصالح العاديين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى خامس عاديين وثان إعدادى عاديين لصالح ثان إعدادى عاديين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى خامس ذوى صعوبة وثان إعدادى عاديين لصالح ثان إعدادى عاديين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى خامس ذوى صعوبة وثان إعدادى ذوى صعوبة العاديين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى ثان إعدادى عاديين وثان إعدادى ذوى صعوبة لصالح العاديين.

(جـ) لايوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين نوع التلميذ ومستواه الدراسى على درجات التلاميذ فى ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

(د) يوجد تأثير للتفاعل الثلاثى بين صعوبة التعلم ونوع التلميذ ومستواه الدراسى على درجات التلاميذ فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، فى حين لايوجد هذا التأثير على درجات التلاميذ فى ماوراء المعرفة والدافعية.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى درجات ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لصالح العاديين.

(٤) (أ) توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى درجات ماوراء المعرفة لصالح البنات.

(ب) توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى درجات الدافعية لصالح البنين.

(جـ) لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات فى درجات استراتيجيات

التنظيم الذاتي للتعلم.

(٥) (أ) توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المستوى الخامس الابتدائي وتلاميذ المستوى الثاني الإعدادي في درجات ما وراء المعرفة لصالح تلاميذ المستوى الثاني الإعدادي.

(ب) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المستوى الخامس الابتدائي وتلاميذ المستوى الثاني الإعدادي في درجات مقياس الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم.

(٦) (أ) يمكن التنبؤ بالدرجات في مقياس ما وراء المعرفة من خلال متغيرات صعوبة التعلم ونوع التلميذ والمستوى الدراسي له.

(ب) يمكن التنبؤ بالدرجات في مقياس الدافعية من خلال متغيرات صعوبة التعلم ونوع التلميذ والمستوى الدراسي له.

(جـ) يمكن التنبؤ بالدرجات في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال متغيرات صعوبة التعلم ونوع التلميذ والمستوى الدراسي للتلميذ في حين لايمكن هذا التنبؤ من خلال متغير نوع التلميذ.

**عادل محمد العدل وصلاح شريف عبدالوهاب (٢٠٠٣)**

✪ ***"القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدي العاديين والمتفوقين عقلياً"***

**أهداف الدراسة :**

(١) التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة .

(٢) المقارنة بين الموهوبين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة .

(٣) الكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي .

(٤) الكشف عن امكانية التنبؤ لكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي ، كذلك التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من خلال مهارات ماوراء المعرفة .

**مشكلة الدراسة :**

(١) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في مهارات ماوراء المعرفة .

(٢) هل تختلف العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلى ؟

(٣) هل يوجد تأثير لكل من نوع الطالب ومستوى التفوق العقلى على درجات الطلاب فى كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ؟

(٤) هل يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين نوع الطالب ومستوى التفوق العقلى على درجات الطلاب فى كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ؟

(٥) هل توجد فروق بين البنين والبنات فى درجات كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ؟

(٦) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب العاديين والمتفوقين عقلياً فى كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ؟

(٧) هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب فى كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلى ؟

(٨) هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات من خلال درجاتهم فى مهارات ماوراء المعرفة ؟

## عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية حيث بلغ عدد العينة إجمالاً (٣٠٣) طالب منهم ٦٧ طالباً عينة استطلاعية و (٢٣٦) عينة نهائية منهم ١٢٠ من الذكور (٦٠ متفوقاً – ٦٠ عادياً) ، وبلغ عدد البنات ١١٦ طالبة (٥٨ متفوقة – ٥٨ عادية) بمتوسط عمر ١٤ سنة .

## أدوات الدراسة :

(١) اختبار الذكاء العالى . إعداد السيد محمد خيرى .

(٢) اختبار القدرة على التفكير الابتكارى . إعداد عبدالسلام عبدالغفار ١٩٧٠ .

(٣) مقياس القدرة على حل المشكلات . إعداد الباحثين .

(٤) التحصيل الدراسى : تم الاعتماد على درجة التحصيل الدراسى السابق كمقياس للتحصيل الدراسى .

## نتائج الدراسة :

(١) وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم فى مقياس مهارات ماوراء المعرفة وجميع

مقاييسه الفرعية .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً فى حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعى والمراجعة والتقويم لصالح العاديين ، فى حين أن هذه الفروق غير دالة فى حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الاستراتيجية المعرفة والتحطيط وماوراء المعرفة .

(٣) يوجد تأثير لنوع الطالب على كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ماعدا مقياس المراجعة والتقويم ؛ كما يوجد تأثير لمستوى التفوق العقلى على درجات الطلاب فى جميع المقاييس .

(٤) بالنسبة للتأثير التفاعلى الثنائى بين نوع الطالب ومستوى التفوق العقلى أظهرت النتائج :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وبين كل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات لصالح البنين المتفوقين عقلياً فى القدرة على حل المشكلات .
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين العاديين وكل من البنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات وكذلك بين البنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات فى القدرة على حل المشكلات .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وكل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً لصالح البنين المتفوقين فى مقياس الوعى .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً لصالح البنات المتفوقات عقلياً فى مقياس الوعي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين العاديين والبنات العاديات لصالح البنات العاديات فى مقياس الوعى .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وكل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً لصالح البنين المتفوقين عقلياً فى مقياس الاستراتيجية المعرفية .
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً والبنات العاديات فى مقياس الاستراتيجية المعرفية .
- توجد فروق دالة احصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وبين كل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات لصالح البنين المتفوقين

عقلياً فى مقياس التخطيط .

- لاتوجد فروق دالة احصائياً بين البنين العاديين والبنات العاديات فى مقياس التخطيط .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وبين كل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات لصالح البنين المتفوقين عقلياً فى مقياس المراجعة والتقويم .
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات فى مقياس المراجعة والتقويم .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين المتفوقين عقلياً وكل من البنين العاديين والبنات المتفوقات عقلياً والبنات العاديات لصالح البنين المتفوقين عقلياً فى مقياس مهارات ماوراء المعرفة .

(٥) توجد فروق دالة احصائياً بين البنين والبنات فى مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين .

(٦) توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى مقياس الوعى والاستراتيجية المعرفية وماوراء المعرفة لصالح البنات .

(٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين والمتفوقين عقلياً فى جميع مقاييس الدراسة لصالح المتفوقين عقلياً .

(٧) يوجد إسهام نسبى لمتغير التفوق العقلى على مقاييس القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة .

(٨) يوجد إسهام نسبى لمهارات ماوراء المعرفة على مقياس القدرة على حل المشكلات.

**حمدى على الفرماوى (٢٠٠٤)**

✪ ***"تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية علي مهارات الميتاقرائية (نموذج إجراء مقترح للميتاقرائية) "***

تعرف الميتامعرفية Metacognition على أنها وعى الإنسان بعملياته المعرفية وإدارته لهذه العمليات التى من خلالها يتعامل مع مواقف اكتساب المعرفة ، وقد خرج البحث السيكولوجى فى هذ المجال بنماذج عديدة لمهارات الميتامعرفية ، ولكن البحوث لم تتناول بعد إنتاج نماذج متكاملة تحمل خصوصية النشاط المعرفى ، لذا كان البحث الحالى فى مجال قراءة الأطفال من أجل دراسة الميتاقرائية Metareading .

وتعرف الميتاقرائية فى البحث الحالى على أنها وعى الفرد بالعمليات المعرفية التى يستخدمها أثناء القراءة وإدارته لهذه العمليات ، على النحو الذى يجعله يعى الغرض من القراءة والتخطيط لأنشطتها ، والوعى بمتطلبات المهام المتنوعة فى هذه الأنشطة ، باحثاً من خلال الاستفسار الذاتى عن الاستراتيجية الملائمة للقراءة ، ومراقباً باستمرار لمدى فهمه لما يقرأ ، ومعالجاً بصفة دورية لصعوبات الفهم لما يقرأه.

**ويهدف البحث الحالى إلى :**

* الوصول إلى صياغة نظرية لنموذج ميتاقرائى قابل للتطبيق فى نظامنا التعليمى .
* الكشف عن جوانب فنية الاستفسار الذاتى فى التدريب على مهارات الميتاقرائية .
* الكشف عن فاعلية التدريب على النموذج المقترح لمهارات الميتاقرائية على النحو الذى يؤدى إلى النهوض بمستوى الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

**ولذلك فإن أهمية البحث تتمركز فى :**

* بلورة نموذج للميتاقرائية قابل للتطبيق فى المجال التربوى وفى البيئة المصرية بوجه خاص .
* توضيح الطريق الفعال لتدريب تلاميذنا على مهارات الميتاقرائية ؛ تلك التى تساهم جيداً فى تحصيل دراسى جيد يقود إلى الفهم والتطبيق والتقويم .

ومن خلال الإطار النظرى والدراسات السابقة ، والمهارات المتفرقة لأنشطة القراءة ، والتى تناولتها هذه الدراسات السابقة ، وتفسيرها لأبعاد ميتاقرائية معينة ، قد توصل البحث الحالى فى الجزء الأول منه إلى اشتقاق نموذج تكاملى إجرائى لمهارات الميتاقرائية تمثل فى ست مهارات .

أما الجزء الثانى من البحث فقد تم اختبار هذا النموذج ، حيث تدرب عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عليه تمثلت فى ٨٨ تلميذاً وتلميذة فى الصفين الرابع والخامس.

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية فى الكشف عن فاعلية التدريب ، واختبار فروض البحث :

* فنية الاستفسار الذاتى .. من إعداد الباحث .

* اختبارين تحصيليين موضوعيين .. من إعداد الباحث .

* استمارة تقييم دورى لمهارات الميتاقرائية .. من إعداد الباحث .

**وقد جاءت أهم نتائج البحث على النحو التالى :**

(١) أن التدريب على مهارات الميتاقرائية التى تم اقتراحها فى النموذج كان ذا فاعلية، كما بدا فى زيادة التحصيل الدراسى لأفراد العينة ، بالإضافة إلى التحسين التدريجى للتلاميذ فى اكتساب مهارات الميتاقرائية ، كما أوضحت ذلك نتائج تطبيق استمارة التقييم الدورى .

(٢) وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث فى اكتسابهم لمهارات الميتاقرائية ، وذلك لصالح الإناث .

(٣) وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال الكبار والأطفال الصغار لصالح الصغار منهم ، وهو مايوجب الاهتمام بتدريب الأطفال على مهارات الميتاقرائية مبكراً .

هذا وقد تعرض البحث إلى بعض التوصيات التربوية المهمة توظيفاً للنتائج التى خرج بها .

**محمد على مصطفى محمد (٢٠٠٤)**

**"أثر الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة"**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى ، والتعرف على أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية مابين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى كل من الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات ، وكذلك دراسة أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية مابين الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى .

وأجريت الدراسة على (٢٠٨) طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة بمدرستى العريش الثانوية للبنين والعريش الثانوية للبنات بمحافظة شمال سيناء. واستخدمت مقاييس الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات من إعداد الباحث بعد ترجمتها ، وإعادة تقنينها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتلخص فيما يلى :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح الذكور . بينما لاتوجد فروق دالة بين الجنسين فى كل من الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة وحماية قيمة الذات .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل . بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فى حماية قيمة الذات لصالح الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى .

(٤) يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة ، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى ، وبين الجنس والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى ، وبين مستوى التحصيل والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات . بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى درجة تأثيرهم المشترك فى كل من الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الطلاب بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة .

(٦) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى .

(٧) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات .

(٨) لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين مستوى الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى

وحماية قيمة الذات على درجات التحصيل الدراسي .

(٩) توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي بإستراتيجيات ماوراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي . بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وحماية قيمة الذات .

(١٠) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من كل من الوعي بإستراتيجيات ماوراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات . وأن الوعي بإستراتيجيات ماوراء المعرفة في القراءة هو أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات التحصيل الدراسي وبلغت نسبة مافسره من التباين (٠,٣٤) . ومعادلة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من المتغيرات المستقلة كما يلي :

التحصيل الدراسي = ٥٥,٤٦٣ + ٠,٩٥٢ (الوعي بإستراتيجيات ماوراء المعرفة في القراءة) + ٠,٣٦١ (الدافعية للإنجاز الدراسي) – ٠,٢١٣ (حماية قيمة الذات) .

# (٣) الإدراك

فؤاد أبو حطب (١٩٧٦)

✪ "أثر توزيع المثيرات في الحكم الإدراكي"

## هدف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى معرفة أثر أنواع مختلفة من السياق أو الأرضية فى تحديد نقطة التوسط فى الحكم البصرى البسيط ، كما يتمثل فى الحكم على الأطوال .

## مشكلة الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلين التاليين :

(١) هل تختلف مستويات التكيف لفئات مقياس التقدير الذى يستخدمه المفحوص فى الحكم على الأطوال باختلاف مثيرات السياق أم الأرضية ؟

(٢) هل يؤدى اختلاف مثيرات السياق أو الأرضية فى وسيط الأطوال إلى اختلاف مستوى التكيف لفئات مقياس التقدير عن اختلافها فى المتوسط الحسابى للأطوال؟

## فروض البحث :

(١) حينما تختلف مثيرات السياق أو الأرضية فإن ذلك يؤدى إلى اختلاف مستوى التكيف لفئات مقياس التقدير الذى يستخدمه المفحوص فى الحكم على الأطوال .

(٢) إختلاف مثيرات السياق أو الأرضية فى وسيط الأطوال يؤدى إلى اختلاف مستوى التكيف لفئات مقياس التقدير الذى يستخدم فى الحكم عما لو كان اختلافها فى المتوسط الحسابى للأطوال .

## عينة البحث :

تكونت عينة البحث الحالى من (١٦) طالبة فى السنة الثالثة من كلية البنات جامعة الأزهر شعبة علم النفس تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بحيث تتعرض كل مجموعة إلى أربعة جلسات .

## أدوات البحث :

- أربعة قوائم من الخطوط المستقيمة وتتكون كل قائمة من ٤٥ خطاً إعداد الباحث.

**نتائج البحث :**

(١) اختلاف مثيرات السياق أو الأرضية يؤدى إلى اختلاف مستوى التكيف لفئات مقياس التقدير الذى استخدمه المفحوصون فى الحكم على الأطوال .

(٢) اختلاف مثيرات السياق أو الأرضية فى وسيط الأطوال يؤدى إلى اختلاف مستويات التكيف لفئات مقياس التقدير الذى يستخدم فى الحكم عما لو كان اختلافها فى المتوسط الحسابى للأطوال .

**نجيب الفونس خزام (١٩٨١)**

**✪ "أثر مقدار المعلومات ومستواها في إدراك المعلمين لتلاميذهم"**

**هدف الدراسة :**

نظراً لأهمية المعلومات فى دقة إدراك الآخرين ، قام الباحث بدراسة أثر متغيرى مقدار المعلومات ومستوى المعلومات ، كما حددها النموذج المعرفى للقدرات العقلية الذى اقترحه فؤاد أبو حطب عام ١٩٧٣ ، فى دقة إدراك المعلمين لأنماط محددة من التلاميذ ويقينهم هذا الإدراك .

ولقد حددت أنماط التلاميذ فى ضوء أربعة أبعاد أساسية من إدراك المعلم للتلاميذ هى : التحصيل ، المجهود ، الاجتماعية ، السلوك داخل الفصل . ويمثل كل بعد منها بنمطين من التلاميذ أحدهما المرتفع فى هذا البعد والآخر المنخفض فيه .

**المشكلة :**

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية لكل نمط من أنماط التلاميذ الثمانية على النحو التالى :

(١) هل تختلف دقة إدراك المعلمين لنمط التلميذ باختلاف مقدار المعلومات ؟

(٢) هل تختلف دقة إدراك المعلمين لنمط التلميذ باختلاف مستوى المعلومات ؟

(٣) هل تختلف دقة إدراك المعلمين لنمط التلميذ باختلاف تفاعلات متغيرى مقدار المعلومات ومستواها ؟

(٤) هل يختلف يقين المعلمين لإدراكهم لنمط التلميذ باختلاف مقدار المعلومات .

(٥) هل يختلف يقين المعلمين لإدراكهم لنمط التلميذ باختلاف مستوى المعلومات .

(٦) هل يختلف يقين المعلمين لإدراكهم لنمط التلميذ باختلاف تفاعلات متغيرى مقدار المعلومات ومستواها ؟

**خطة الدراسة :**

(١) الإطار النظرى : ويتضمن إلقاء الضوء على مفهوم إدراك الأشخاص الآخرين بوجه عام وأهم نظرياته ، ثم تطبيق ذلك على إدراك المعلم للتلاميذ ، من حيث أهميته وجوانبه ونظرياته والعوامل المؤثرة فيه وخاصة المعلومات وعلى وجه أخص مقدارها ومستواها .

بالإضافة إلى التعرض لبعض الدراسات السابقة والتعليق عليها فى ضوء علاقتها بالدراسة الحالية .

(٢) الإطار التجريبى : ويتضمن إعداد للأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى مقياس طلب المعلومات والذى كان فى صورة شريط فيديو سجل عليه ثمانية مقابلات للأنماط الثمانية من التلاميذ موضوع الدراسة حيث سلطت الكاميرا على وجه التلميذ فقط وهو يجيب على بعض الأسئلة التى أعدها الباحث .

هذا وقد احتاج هذا المقياس إلى إعداد استمارة المعلم لتعيين أسماء بعض التلاميذ ، وكذلك إلى قائمة أسئلة للمقابلة التى سيجريها الباحث مع التلاميذ .

واستخدمت أدوات أخرى أعدها الباحث وهى مقياس تقدير المعلمين للتلاميذ وكذلك وصف المعلمين الحر لتلاميذهم .

استخدمت الأدوات مع الأفراد موضوع الدراسة وهم ثلاث وأربعون معلماً من الذكور يقومون بالتدريس فى المدارس الإعدادية للبنين فى ٣٨ مدرسة من مدارس الجمهورية .

وقسم المعلمون إلى مجموعتين : الأولى وفيها ٢٢ معلماً ، قدمت لهم المعلومات من المستوى البسيط (وحدات المعلومات) وفيها يسمح لكل منهم برؤية وجه التلميذ بمفرده على شاشة التلفزيون وهو يجيب على بعض الأسئلة بدون سماع صوت التلميذ .

أما المجموعة الثانية وفيها ٢١ معلماً ، قدمت لهم المعلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات المعلومات) حيث كانوا يختلفون عن المجموعة الأولى فى أنهم يسمعون صوت التلميذ .

وتحدد مقدار الملعومات فى ضوء محك طلب المعلومات وفيه يوقف عرض المعلومات على المعلم فور وصوله إلى تقدير التلميذ .

وبعد تصحيح مقياس تقدير المعلمين للتلاميذ ، خرج الباحث بدرجات لدقة إدراك المعلم لنمط التلميذ ، وكذلك درجات ليقين المعلم لإدراكه ، هذا بالإضافة إلى

الدرجات التى خرجت من مقياس طلب المعلومات .

قسم المعلمون فى كل من مستوى وحدات المعلومات وفئات المعلومات إلى مجموعتين ، وذلك على ضوء الدرجات التى خرجت من مقياس طلب المعلومات وباستخدام الوسيط الحسابى ، الأولى ضمت المعلمون الذين استخدموا مقداراً قليلاً من المعلومات أما الثانية فقد ضمت المعلمون الذين استخدموا مقداراً كبيراً من المعلومات .

أخضعت درجات المجموعات الأربعة لكل نمط من أنماط التلاميذ الثمانية للتحليل الإحصائى باستخدام تحليل التباين (٢ × ٢) .

وفى محاولة مبدئية لمعرفة العناصر أو الدلالات السلوكية المرتبطة بكل نمط من أنماط التلاميذ الثمانية ، قام الباحث بتحليل محتوى أوصاف مائة تلميذ قام أحد عشر معلماً من المعلمين الذين قاموا باجراء التجربة أختيروا عشوائياً . ورتبت هذه الدلالات حسب تكرارها تنازلياً ، وحددت العناصر التى حصلت على اتفاق أكثر من ٥٠٪ من المعلمين .

**خلاصة نتائج الدراسة :**

أولاً : بالنسبة لأثر كل من مقدار المعلومات ومستوى المعلومات وتفاعلها على دقة إدراك المعلمين لأنماط التلاميذ .

(١) كان المعلمون الذين احتاجوا إلى مقدار قليل من المعلومات أكثر دقة من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقدار كبير من المعلومات فى إدراكهم لنمط التلميذ الغير مقبول فى السلوك .

(٢) (أ) كان المعلمون الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) أكثر دقة من المعلمين الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى البسيط (وحدات) فى إدراكهم ، لكل من نمط التلميذ المرتفع فى التحصيل والمرتفع فى الاجتماعية .

(ب) كان المعلمون الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى البسيط (وحدات) أكثر دقة من المعلمين الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) فى إدراكهم لنمط التلميذ المنخفض فى التحصيل .

(٣) كان كل من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقادر قليل أو كبير من المعلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) أكثر دقة من كل من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقدار قليل أو كبير من المعلومات من المستوى البسيط (وحدات) فى إدراكهم لنمط التلميذ المرتفع فى الاجتماعية .

ثانياً : بالنسبة لأثر كل من مقدار المعلومات ومستوى المعلومات وتفاعلها على يقين المعلمين لإدراكهم لأنماط التلاميذ .

(١) كان المعلمون الذين احتاجوا إلى مقدار قليل من المعلومات أكثر يقيناً من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقدار كبير من المعلومات لإدراكهم لنمط التلميذ المنخفض فى المجهود .

(٢) كان المعلمون الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) أكثر يقيناً من المعلمين الذين أعطيت لهم معلومات من المستوى البسيط لإدراكهم لكل من نمط التلميذ المنخفض فى التحصيل والمرتفع فى المجهود .

(٣) (أ) كان كل من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقدار كبير من المعلومات من المستوى البسيط (وحدات) أو الذين احتاجوا إلى مقدار قليل من المعلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) أكثر يقيناً من المعلمين الذين احتاجوا إلى مقدار قليل من المعلومات من المستوى البسيط (وحدات) لإدراكهم نمط التلميذ المنخفض فى التحصيل .

(ب) كان المعلمون الذين احتاجوا إلى مقدار قليل من المعلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) أكبر يقيناً من الذين احتاجوا إلى مقدار كبير من المعلومات من المستوى المركب نسبياً (فئات) لادراكهم لنمط التلميذ المنخفض فى التحصيل .

**عبدالرحيم بخيت عبدالرحيم (١٩٨٨)**

✪ ***"دراسة للإدراك البصري الحركي لبعض الاضطرابات العقلية العضوية وغير العضوية بالمقارنة ببعض الاضطرابات النفسية"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الادراكات البصرية الحركية للاضطرابات العقلية العضوية وغير العضوية مع المقارنة بالاضطرابات النفسية ، وكذلك تقديم أسلوب جديد لتشخيص الاضطرابات العقلية العضوية يعتمد على التقرير الموضوعى غير الذاتى .

**مشكلة الدراسة :** تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

(١) هل يمكن تشخيص الاضطرابات العقلية العضوية بواسطة اختبار «بندر – جشطلت» ذى الخلفية المتداخلة فى ضوء انخفاض مستوى الادراك البصرى الحركى؟

(٢) ماهى طبيعة استجابات الاضطرابات العقلية غير العضوية والاضطرابات النفسية على اختبار «بندر – جشطلت» ذى الخلفية المتداخلة وهل توجد فروق بينهما فى الادراك البصرى والحركى ؟

**الفروض :**

(١) تتميز حالات الاضطراب العقلى العضوى بانخفاض الادراك البصرى الحركى ويتمثل ذلك فى ارتفاع الدرجة الفارقة لاختبار «بندر – جشطلت» ذى الخلفية المتداخلة .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الإدراك البصرى الحركى بين حالات الاضطراب العقلى غير العضوى وحالات الاضطراب النفسى فى ضوء الدرجة الفارقة لاختبار «بندر – جشطلت» ذى الخلفية المتداخلة .

**العينة والاجراءات :**

اختيرت عينات الدراسة من مستشفى الصحة النفسية ، (٢٤) فرداً يعانون من اضطراب عقلى عضوى ، (٣٢) فرداً يعانون من اضطراب عقلى غير عضوى ، (٣٢) يعانون من اضطراب نفسى .

**الأدوات :**

(١) اختبار «بندر – جشطلت» ذو الخلفية المتداخلة تعريب وتقنين الباحث .

(٢) رسام المخ الكهربى .

**خلاصة النتائج :**

(١) الإدراك البصرى الحركى منخفض لدى حالات الاضطراب العقلى العضوى بالمقارنة بالاضطراب العقلى غير العضوى والحالات المضطربة نفسياً .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الإدراك البصرى الحركى بين حالات الاضطراب العقلى غير العضوى وحالات الاضطراب النفسى فى ضوء الدرجة الفارقة لاختبار بندر – جشطلت ذى الخلفية المتداخلة .

**نادية أبوالسعود درويش (١٩٩٠)**

✪ ***"العلاقة بين بعض قدرات الإدراك الحسي - حركي ومستوي الأداء في مادة التعبير الحركي لطالبات كلية التربية الرياضية بالزقازيق"***

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) إيجاد العلاقة بين بعض قدرات الإدراك الحس – حركى ممثلة فى الإحساس الزاوى لمفصل الكتف والإحساس الزاوى لمفصل الفخذ والإحساس بالمسافة

والإحساس بنصف القوة المبذولة للرجلين والإحساس بالزمن ومستوى الأداء في مادة التعبير الحركي لدى طالبات كلية التربية الرياضية بالزقازيق .

(٢) التوصل إلى أهم قدرات الإدراك الحسي - حركي مساهمة في تحديد مستوى الأداء في مادة التعبير الحركي لدى أفراد عينة البحث .

(٣) إيجاد العلاقات البينية بين قدرات الإدراك الحسي - حركي المختارة بعضها البعض .

**الفروض :**

(١) توجد علاقة إيجابية بين بعض قدرات الإدراك الحسي - حركي المختارة ومستوى الأداء في التعبير الحركي .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتفوقات في مستوى الأداء وغير المتفوقات في بعض قدرات الإدراك الحسي -حركي لصالح المتفوقات .

(٣) يوجد تفاوت بين نسب مساهمة متغيرات البحث المختارة في تحديد مستوى الأداء في التعبير الحركي .

(٤) توجد علاقة إيجابية بين بعض قدرات الإدراك الحسي - حركي المختارة بعضها البعض .

**العينة والاجراءات :**

تم اختيار العينة بالطريقة العمدية لطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية للبنات بالزقازيق للعام الجامعي ١٩٨٩/٨٨ والتي بلغ قوامها (٩١) طالبة وقد تم استبعاد الباقيات للإعادة ، الطالبات اللاتي اشتركن في التجربة الاستطلاعية وبذا أصبح عدد أفراد العينة الأساسية (٥٥) طالبة .

(١) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث أنه أنسب المناهج لهذه الدراسة .

(٢) تم اختيار مجموعة من اختبارات الإدراك الحسي- حركي وتطبيقها على العينة .

(٣) رصدت الباحثة النتائج وتم معالجتها باستخدام معاملات الارتباط ، اختبار «ت» ، ومعامل الانحدار .

**الأدوات :**

(١) درجات الاختبار العملي لمادة التعبير الحركي لطالبات الفرقة الرابعة وهي تمثل الدرجات الخام لمستوى الأداء .

(٢) اختبارات الإدراك الحسي - حركي إعداد الباحثة .

**النتائج : تشير النتائج إلى :**

(١) ارتباط مستوى الأداء فى التعبير الحركى ارتباطاً دالاً إحصائياً بجميع القدرات المختارة فيما عدا الإحساس بالقوة المبذولة للرجلين والإحساس بالزمن .

(٢) ارتباط مستوى الأداء ارتباطاً سالباً بنتائج اختبارات الإدراك الحسى – حركى .

(٣) توجد فروق دالة بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى لصالح المتفوقات وذلك فى جميع القدرات فيما عدا الإحساس بالقوة المبذولة للرجلين والإحساس بالزمن .

(٤) أسهم كل من متغير الإحساس الزاوى بمفصل الفخذ ، الإحساس الزاوى بمفصل الكتف بنسب متفاوتة فى تحديد مستوى الأداء فى التعبير الحركى .

(٥) إن القدرات الإدراكية الثلاث الإحساس الزاوى بمفصل الفخذ ، والإحساس الزاوى بمفصل الكتف والإحساس بالمساحة بينهما ارتباطات دالة إحصائياً ، بينما لايوجد ارتباط بين قدرتى الإحساس بالقوة والإحساس بالزمن فيما بينها أو بين القدرات الثلاث السابقة .

**أحمد عمر سليمان روبي (١٩٩١)**

✪ ***"دراسة عاملية لمكونات الإدراك الحركي ، وعلاقتها ببعض القدرات العقلية ، والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"***

**أهداف الدراسة :**

أن البحث الحالى يستهدف بوجه عام التحقيق التجريبى للمفاهيم المتضمنة فى نظرية نيويل كيفارت عن الإدراك الحركى من خلال دراسة البناء العاملى لمقياس بوردور ، ومعرفة مدى التطابق بين نتائج الدراسة العاملية للمقياس والمفاهيم النظرية المطروحة فى نظرية كيفارت ، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين هذه المفاهيم ومفهوم الإحساس الحركى .

دراسة طبيعة العلاقات بين قدرات الإدراك الحركى وكل من التحصيل الدراسى فى مواد الرياضيات ، واللغة العربية ، والتحصيل الدراسى العام من جهة ، والقدرات العقلية الأولية من جهة أخرى .

**مشكلة الدراسة :**

(١) ما العوامل التى تتجمع حولها المتغيرات المتضمنة فى مقياس بوردو للإدراك الحركى ؟ وهل تمثل هذه العوامل جميع المفاهيم المتضمنة فى نظرية نيويل

كيفارت للإدراك الحركى؟

(٢) هل يتضمن مقياس بوردور بعض المتغيرات التى لاتقيس الإدراك الحركى بدرجة صدق عالية ، وماهى هذه المتغيرات ؟

(٣) هل يمثل الإحساس الحركى عاملاً من عوامل الإدراك الحركى ؟ أم يمثل فئة منفصلة عنها نسبياً ؟

(٤) هل توجد علاقة جوهرية بين متغيرات الإدراك الحركى – المستخلصة من التحليل العاملى والقدرات العقلية الأولية ؟

(٥) هل توجد علاقة جوهرية بين متغيرات الإدراك الحركى – المستخلصة من التحليل العاملى ومتغيرات التحصيل الدراسي كمؤشرات للتعلم ؟

(٦) إذا كانت توجد علاقة جوهرية بين الإدراك الحركى والتحصيل الدراسي من جهة وبين الإدراك الحركى والقدرات العقلية من جهة أخرى . فما مدى الإسهام النسبى للإدراك الحركى فى درجة الارتباط بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية الأولية ؟

**الفروض :**

(١) فى ضوء نظرية كيفارت والتحليل النظرى لمتغيرات مقياس بوردو فإن هذه المتغيرات تتجمع حول عوامل يمكن تحديدها بواسطة التحليل العاملى فيما يلى :

(أ) عامل الجانبية . (ب) عامل الاتجاهية .

(جـ) عامل تصور الجسم . (د) عامل التحكم البصرى .

(هـ) عامل المزاوجة الإدراكية المركبة . (و) عامل إدراك الشكل .

وهذه العوامل لاتمثل جميع المفاهيم المتضمنة فى نظرية كيفارت للإدراك الحركى من وجهة نظر الباحث .

(٢) من المتوقع أن يكون تشبع بعض المتغيرات لمقياس بوردو على العوامل السابقة أقل من مستوى الدلالة ، مما يعنى أنها لاتقيس الإدراك الحركى بدرجة عالية من الصدق وتتحد وهذه المتغيرات فى اختبار الوثب واختبارات كروس–ويبر .

(٣) يعد الإحساس الحركى عاملاً أساسياً من عوامل الإدراك الحركى غير مستقل عنها

(٤) توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات الإدراك الحركى – المستخلصة من التحليل العاملى والقدرات العقلية الأولية طبقاً لنظرية ثرستون ممثلة فيمايلى:

(أ) الاستدلال .　　　　(ب) الفهم اللفظى .

(جـ) السرعة الإدراكية .　　　　(د) إدراك العلاقات المكانية .

(هـ) السهولة العددية .　　　　(و) القدرة العقلية العامة .

(٥) توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات الإدراك الحركى – المستخلصة من التحليل العاملى والتحصيل الدراسى بالنسبة لكل من :

(أ) التحصيل فى الحساب .　　　　(ب) التحصيل فى الهندسة .

(جـ) التحصيل فى القراءة .　　　　(د) التحصيل الكلى فى الرياضيات .

(هـ) التحصيل فى الخط .　　　　(و) التحصيل الكلى فى اللغة العربية .

(ز) التحصيل الدراسى العام .

(٦) يسهم الإدراك الحركى إسهاماً موجباً دالاً فى درجة الارتباط بين التحصيل الدراسى والقدرات العقلية .

**العينة والإجراءات :**

(٢١٥) طفلاً وهى عينة مناسبة للتحليل العاملى ، كلهم من الذكور وموزعين على (١٣) مدرسة بالقاهرة والجيزة ، وبالصف الرابع من التعليم الأساسى ، يتم استبعاد المتخلفين عقلياً ، والمصابين بتشوهات أو إعاقات بدنية ظاهرة .

وبعد تحديد مشكلة البحث ، ومتغيراته وفروضه ، والأدوات التى وقع عليها الاختيار لاستخدامها فى البحث ، وتحديد عينة البحث والشروط الواجب توافرها فيها ، حدد الباحث الاجراءات المطلوبة لتنفيذ البحث فى إطار منهج التصميم الارتباطى والتجريب البعدى ، وفى إطار هذا المنهج قام الباحث باجراء البحث من خلال مرحلتين رئيستين ، تتمثل الأولى فى إجراء دراسة استطلاعية ، والثانية فى إجراء الدراسة الأساسية ، والتحقق من صحة فروض البحث واستخلاص النتائج .

**الأدوات :**

(١) مقياس بوردو المسحى للإدراك الحركى .　　　　تعريب الباحث .

(٢) بطارية اختبارات القدرات العقلية الأولية .　　　　جابر عبدالحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ .

(٣) اختبار رسم الرجل جودانف – هاريس .　　　　محمد على فراج ، عبدالحليم السيد ، وصفية مجدى .

(٤) اختبارات الإحساس الحركى وتشمل :

(أ) اختبار الإحساس الحركى بمسافة الوثب . تعريب الباحث .

(ب) اختبار الإحساس الحركى بوضع القدم جانباً . تعريب الباحث .

(جـ) اختبار الإحساس الحركى بالقوة العضلية . تعريب الباحث .

(٥) درجات التحصيل المدرسى للامتحانات المدرسية الرسمية .

(٦) الأسلوب الإحصائى :

(أ) تحويل الدرجات الخام للتحصيل الدراسى إلى نسب مئوية حتى يتسنى معالجتها احصائياً .

(ب) حساب المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الالتواء لجميع متغيرات البحث .

(جـ) التحليل العاملى للبيانات الخاصة بمتغيرات الإدراك الحركى ومتغيرات الإحساس الحركى .

(د) حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون .

(هـ) حساب معاملات الارتباط الجزئى بين متغيرات الإدراك الحركى وكل من متغيرات القدرات العقلية الأولية ومتغيرات التحصيل الدراسي .

**خلاصة النتائج :**

(١) أثبتت النتائج صحة الفرض الأول جزئياً حيث كشف التحليل العاملى عن أربعة عوامل وهى :

(أ) عامل الجانبية . (ب) عامل المزاوجة الإدراكية الحركية .

(جـ) عامل الاتجاهية . (د) عامل التحكم البصرى .

بينما لم يكشف التحليل العاملى عن عاملين هما صورة الجسم ، وإدراك الشكل.

(٢) أثبتت النتائج صحة الفرض الثانى حيث كشف التحليل العاملى عن عدم صدق خمسة اختبارات فى مقياس بوردو هى :

(أ) اختبار الوثب . (ب) اختبار كروس – ويبر .

(جـ) بندر رسم الدائرتين فى اختبار لوحة الطباشير .

(د) اختبار زوايا على الأرض .

(هـ) اختبار عبور المانع .

(٣) أثبتت النتائج صحة الفرض الثالث حيث تبين أن الإحساس الحركى يمثل عاملاً جوهرياً من عوامل الإدراك الحركى .

(٤) أسفرت النتائج عن صحة الفرض الرابع ، حيث جاءت معاملات الارتباط مرتفعة نسبياً .

(٥) أسفرت النتائج عن صحة الفرض الخامس ، حيث جاءت معاملات الارتباط بين متغيرات الإدراك الحركي ومتغيرات التحصيل الدراسي مرتفعة نسبياً .

(٦) أثبتت النتائج صحة الفرض السادس حيث أدى تثبيت درجة الإدراك الحركي باستخدام معامل الارتباط الجزئي إلى انخفاض معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة .

**رفعت محمد حسن المليجي (١٩٩١)**

✪ ***"الفروق بين الذكور والإناث عند بداية المرحلة الثانوية في إدراك بعض المفاهيم الرياضية - دراسة ميدانية"***

**أهداف ومشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى دراسة الفروق بين الذكور والإناث عند بداية المرحلة الثانوية فى إدراك بعض المفاهيم الرياضية التى درسوها خلال المرحلة الإعدادية .

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية :

(١) ما أهم المفاهيم الرياضية الأساسية والمفاهيم الرياضية الفرعية ذات العلاقة بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان ؟

(٢) ما أهم الفروق بين الذكور والإناث الذين بدأوا المرحلة الإعدادية فى إدراك المفاهيم الرياضية التى تم دراستها بالمرحلة الإعدادية ؟

(٣) ما الدلالات التربوية التى يمكن استخلاصها من نتائج هذه الدراسة ؟

**فروض الدراسة :**

(١) يتفوق الذكور الذين بدأوا المرحلة الثانوية على الإناث اللاتى بدأن نفس المرحلة فى إدراك كل مفهوم من المفاهيم الرياضية الفرعية التى تمت دراستها فى المرحلة الإعدادية ، طبقاً للدرجات التى حصل عليها الطلاب من الجنسين فى إختبار إدراك المفاهيم الرياضية الذى أعده الباحث .

(٢) يتفوق الذكور الذين بدأوا المرحلة الثانوية على الإناث اللاتى بدأن نفس المرحلة فى إدراكهم للمفاهيم الرياضية الرئيسية التى يضم كل منها عدداً من المفاهيم الرياضية الفرعية ذات العلاقة التى تمت دراستها فى المرحلة الإعدادية طبقاً للدرجات التى حصل عليها الطلاب من الجنسين فى إختبار إدراك المفاهيم

الرياضية الذى أعده الباحث .

**عينة الدراسة :**

تكونت مجموعة الدراسة من ٢٨٧ طالباً وطالبة مقيدين بالصف الأول الثانوى منهم ١٤٥ من الذكور ، ١٤٢ من الإناث ، تم إختيارهم عشوائياً فى أربعة من المدارس الثانوية للبنين والبنات بمنطقة مسقط هى:

(١) مدرسة دوحة الأدب الثانوية للبنات .

(٢) مدرسة جابر بن زيد الثانوية للبنين .

(٣) مدرسة لنسيبة بنت كعب الثانوية للبنات .

(٤) مدرسة حفص بن راشد الثانوية للبنين .

**إجراءات الدراسة :**

(١) استعراض ما تناولته الأدبيات المتاحة فى مجال المفاهيم الرياضية وطرق اكتسابها .

(٢) تحليل محتوى مقرر الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واستخراج أهم المفاهيم الرياضية الفرعية المتضمنة فيه وتوزيع هذه المفاهيم على مجموعة من المفاهيم الرئيسية التى يضم كل منها عدداً من المفاهيم الفرعية ذات العلاقة السابق تحديدها .

(٣) إعداد أداة الدراسة المتمثلة فى إختبار إدراك المفاهيم الرياضية مع مراعاة الأسس العلمية المتبعة فى إعداد مثل هذا النوع من الإختبارات .

(٤) إختيار مجموعة الدراسة من بين الطلاب المقيدين بالصف الأول الثانوى ببعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بمنطقة مسقط بسلطنة عمان .

(٥) تطبيق أداة الدراسة على مجموعة البحث .

(٦) استخراج وتحليل نتائج الدراسة والتحقق من فرضى الدراسة .

(٧) استخلاص التوصيات والدلالات التربوية .

**أدوات الدراسة :**

إختبار موضوعى من نمط الإختيار من متعدد مكون من خمسة وعشرين سؤالاً يقيس كل منها قدرة الطالب على إدراك واحد أو أكثر من المفاهيم الرياضية الفرعية .

**خلاصة النتائج :**

(١) الذكور قد فاقوا الإناث فى جميع بنود الإختبار ، حيث يتضح زيادة المتوسط

الحسابى لدرجات الذكور عن المتوسط الحسابى لدرجات الإناث فى إجاباتهم على البنود التى تقيس إدراك الطلاب من الجنسين لكل واحد من المفاهيم الفرعية الخمسة والعشرين .

وقد كانت الفروق بين المتوسطين دالة فى أحد عشر مفهوم فرعياً أما باقى البنود فرغم أن متوسطات درجات الذكور فيها كانت أكبر من متوسطات درجات الإناث ، فإن الفروق بين المتوسطات لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة .

وبهذا يقبل – جزئياً – الفرض الأول من فروض الدراسة .

(٢) الذكور قد فاقوا الإناث فى كل مجموعة من مجموعات المفاهيم الرئيسية التى يضم كل منها عدداً من المفاهيم الفرعية ذات العلاقة فقد زاد المتوسط الحسابى لدرجات الذكور عن المتوسط الحسابى لدرجات الإناث فى إجاباتهم على البنود التى تقيس إدراك الطلاب من الجنسين فى كل واحد من المفاهيم الست الرئيسية .

وبهذا يقبل الفرض الثانى من فروض الدراسة .

**مرفت محمد رشاد الباز (١٩٩٢)**

✪ ***"تأثير بعض التدريبات لتنمية الإدراك الحسي – حركي لرسخ اليد على مستوي أداء الهجمة القاطعة في رياضة المبارزة"***

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) وضع تدريبات مقترحة لتنمية الإدراك الحسى – حركى لرسخ اليد المسلحة .

(٢) التعرف على تأثير هذه التدريبات على تنمية الإدراك الحسى – حركى .

(٣) التعرف على تأثير هذه التدريبات على مستوى أداء الهجمة القاطعة .

**الفروض :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية لكلا مجموعتى البحث (تجريبية ، ضابطة) فى مستوى الإدراك الحسى – حركي لرسخ اليد المسلحة لصالح القياسات البعدية .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسات البعدية للمجموعتين فى مستوى الإدراك الحسى – حركى لرسخ اليد المسلحة لصالح المجموعة التجريبية .

(٣) توجد فروق دالة احصائياً بين القياسات البعدية للمجموعتين في مستوى أداء الهجمة القاطعة لصالح المجموعة التجريبية .

**العينة والاجراءات :**

شملت العينة طالبات الصف الأول بكلية التربية الرياضية للبنات بالزقازيق والبالغ عددهن (١٠٦) طالبة وتم إجراء التجانس بين أفراد العينة فى بعض القياسات الانثروبومترية والادراك الحسى - حركى والمستوى المهارى ومعامل الذكاء وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث يتم إعطاء المجموعة التجريبية التدريبات المقترحة ، والضابطة التدريبات المعتادة بالكلية واستغرق ذلك (٦) أسابيع ، ثم تم القياس البعدى للمجموعتين .

**الأدوات :**

(١) أجهزة ووحدات قياس بينية .

(٢) اختبارات عناصر اللياقة الحركية الخاصة برياضة المبارزة .

(٣) اختبار الذكاء لكاتل .

(٤) اختبار الادراك الحسى .

(٥) اختبار مستوى الأداء .

(٦) التدريبات المقترحة لتنمية الادراك الحسى - حركى لرسخ اليد المسلحة .

**النتائج :**

(١) التعلم الحركى للهجمة القاطعة يصاحبه تنمية للادراك الحسى -حركى لرسخ اليد المسلحة .

(٢) أمكن تنمية الادراك الحسى - حركى لرسخ اليد المسلحة من خلال التدريبات المقترحة .

(٣) تنمية الادراك الحسى - حركى لرسخ اليد المسلحة يؤدى إلى تحسين مستوى أداء الهجمة القاطعة .

(٤) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائياً بين مقدار الخطأ فى الادراك الحسى- حركى لرسخ اليد ومستوى أداء الهجمة القاطعة .

***السيد عبدالدايم عبدالسلام (١٩٩٣)***

✪ ***"إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات"***

**هدف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الدور الذى تلعبه بعض المتغيرات : الجنس ، نوع الإدراك ، مستوى الصف ، مفهوم الذات الأكاديمية ، الدافع للإنجاز ، التوقعات

الأكاديمية ، التحصيل على إدراك التلميذ معاملة المعلم المرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

**مشكلة الدراسة** : يمكن صياغة المشكلة فى التساؤلات الآتية :

(١) هل يدرك التلاميذ تبايناً فى معاملة المعلم المرتفعى التحصيل ومعاملته لمنخفضى التحصيل ؟

(٢) هل توجد فروق فى إدراك التلاميذ معاملة المعلم المرتفعى ومنخفضى التحصيل، ترجع إلى جنس التلميذ ، نوع الإدراك (نوع حجرة الدراسة) ، مستوى الصف أو التفاعلات بينهم ؟

(٣) هل يوجد تأثير لكل من مفهوم الذات الأكاديمى ، الدافع للإنجاز ، التوقعات الأكاديمية التحصيل المدرسى للتلميذ على إدراك التلاميذ معاملة المعلم المرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى ؟ وهل هذا التأثير إن وجد - يكون مباشر أو غير مباشر ؟

**الفروض :**

(١) يدرك التلاميذ تبايناً فى معاملة المعلم المرتفعى التحصيل ومعاملته لمنخفضى التحصيل ويرتبط هذا التباين بمتغيرات التلميذ المتصلة .

(٢) توجد فروق بين البنين والبنات فى إدراك معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٣) توجد فروق بين تلاميذ الصفوف المختلفة فى إدراك سلوك المعلم نحو مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٤) توجد تفاعلات ثنائية وثلاثية للمتغيرات الآتية (جنس التلميذ ، نوع الإدراك ، مستوى الصف) على إدراك التلميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٥) يوجد تأثير لمفهوم الذات الأكاديمى لدى التلميذ على إدراكه معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٦) يوجد تأثير للدافع للإنجاز على إدراك التلميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٧) يوجد تأثير لتحصيل التلميذ المدرسى على إدراكه معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .

(٨) يوجد تأثير لتوقعات التلميذ الأكاديمية لنفسه وإدراكه لتوقعات الآخرين (المعلم ،

الأسرة) على إدراك التلميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

**العينة والإجراءات :**

(٨٠٢) تلميذاً أو تلميذة من الصف الرابع حتى السابع ، بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظتي الشرقية والاسماعيلية .

(١) تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة ، حيث وزع على كل حجرة دراسية صورتي قائمة سلوك المعلم بحيث يستجيب نصفهم تقريباً لصورة التلميذ مرتفع التحصيل والنصف الآخر يستجيب بصورة منخفض التحصيل ، ثم يوزع عليهم باقي المقاييس واحداً بعد الآخر ، وكان يستغرق ذلك من ساعة إلى ساعة ونصف تقريباً .

(٢) تم تصحيح تلك المقاييس بالإضافة إلى درجة التحصيل في الرياضيات في إمتحان نصف العام ، ورصد إمام كل تلميذ درجاته التي حصل عليها .

(٣) استخدم الباحث MANOVA وطريقة شفية ، وتحليل الانحدار المتعدد ، (ليزرال ٧) ، واختبار «ت» كأساليب للمعالجة الإحصائية .

**الأدوات :**

(١) قائمة سلوك المعلم لقياس إدراكات التلاميذ لسلوك المعلم .  إعداد الباحث.

(٢) مقياس مفهوم الذات الأكاديمية .  ترجمة وتعريب الباحث .

(٣) مقياس الدافع للإنجاز .  ترجمة وتعريب الباحث .

(٤) مقياس التوقعات الأكاديمية .  ترجمة وتعريب الباحث .

**خلاصة النتائج :**

(١) يدرك التلاميذ تبايناً في سلوك المناخ فقط ، وقد إرتبط التباين بمتغيرات التلميذ.

(٢) لاتوجد فروق بين البنين والبنات في إدراك معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي .

(٣) توجد فروق بين تلاميذ الصفوف (الرابع ، الخامس ، السادس ، السابع) في إدراك معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ، وكانت أغلب الفروق لصالح تلاميذ الصف الرابع .

(٤) وجد تفاعل ثلاثي مستوى الصف × نوع الإدراك × الجنس على سلوك رد الفعل، كما وجد تفاعل ثنائي نوع الإدراك × الجنس على سلوك المناخ ، وأيضاً تفاعل ثنائي مستوى الصف × الجنس على سلوك رد الفعل .

(٥) يوجد تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمى على إدراك التلاميذ معاملة المعلم ، وتأثير غير مباشر على أبعاد ذلك الإدراك .

(٦) يوجد تأثير للكفاءة المعرفية العامة على بعدى المناخ ورد الفعل ، بينما يوجد فقط تأثير لبعد الكفاءة المعرفية على بعد التشجيع .

(٧) يوجد تأثير لتحصيل التلميذ على بعد المناخ فقط .

(٨) لايوجد تأثير مباشر لتحصيل التلميذ على إدراك التلميذ معاملة المعلم ، وكذلك لايوجد تأثير غير مباشر على أبعاد الإدراك .

(٩) يوجد تأثير موجب لتوقع التلميذ لنفسه وإدركه لتوقع والديه على إدراك التلميذ معاملة المعلم ، بينما يوجد تأثير سالب لإدراك التلميذ لتوقع معلمه على إدراك التلميذ معاملة المعلم .

(١٠) يوجد تأثير مباشر لتوقعات التلميذ على إدراكه معاملة المعلم ، وكذلك يوجد تأثير غير مباشر لتلك التوقعات على أبعاد ذلك الإدراك .

**إبراهيم علي إبراهيم ، مايسة أحمد النيال (١٩٩٤)**

**✪ "صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية"**

**دراسة سيكومترية مقارنة لدى عينة من طالبات جامعة قطر**

**أهداف الدراسة :**

يتضح الهدف من الدراسة وأهميتها فيما يلى :

(١) بناء مقياس لصورة الجسم وتقنينه على عينة من الإناث بجامعة قطر ، مع بيان أهم خصائصه السيكومترية ، والوقوف على البناء العاملى لبنوده .

(٢) فحص العلاقة بين صورة الجسم وبعض مكونات مفهوم الذات ومتغيرات الشخصية لدى ثلاث عينات من طالبات الجامعة ، واللاتى حصلن على درجات مرتفعة ، متوسطة ، منخفضة على مقياس صورة الجسم لدى الإناث .

(٣) بيان التركيب العاملى للدرجة الكلية على مقياس صورة الجسم ومتغيرات الدراسة الستة لدى عينات الدراسة الثلاث .

**مشكلة الدراسة :**

من خلال الدراسات التى يستعرضها الباحثان التى تناولت إدراك صورة الجسم ببعض المتغيرات : مفهوم الذات ، فقدان الشهية العصبى ، الاكتئاب ، ومصدر الضبط، يتضح أن العلاقة وثيقة إلى حد كبير بين صورة الجسم ، وتلك المتغيرات

السابق ذكرها ، ويرجع الباحثان أهمية الدراسة إلى أن الدراسات العربية فى هذا المجال نادرة إلى حد كبير .

**الفروض** : تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالى :

(١) توجد فروق جوهرية بين عينات الدراسة الثلاث من ذوات الدرجات المرتفعة ، والمتوسطة ، والمنخفضة ، على مقياس صورة الجسم .

(٢) توجد ارتباطات جوهرية موجبة بين متغيرات الدراسة : صورة الجسم ، وكل من بعض مكونات مفهوم فقدان الشهية العصبى ، ومصدر الضبط .

(٣) توجد ارتباطات جوهرية سالبة بين متغيرات الدراسة : صورة الجسم ، وكل من الذات الجسمية ، والذات الشخصية والاجتماعية ، وفقدان الشهية العصبى، ومصدر الضبط .

(٤) يختلف التركيب العاملى للمقاييس لدى عينة الإناث ذوات الدرجات المرتفعة . عن نظيره لدى عينة الإناث ذوات الدرجات المتوسطة على مقياس صورة الجسم. ويختلف التركيب العاملى لديهما عن نظيره لدى عينة الإناث ذوات الدرجات المنخفضة على مقياس صورة الجسم .

**العينة والإجراءات** :

أولاً : عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف تقنين مقياس صورة الجسم للإناث وتقدير صدقه وثباته وبلغ قوام العينة الاستطلاعية (٧٥) من طالبات الجامعة بدولة قطر .

ثانياً : عينة الدراسة الأساسية من طالبات جامعة قطر وبلغ عددهم (١١٩) طالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث أقسام وهما :

(١) ذوات درجات مرتفعة على مقياس صورة الجسم وعددهن (٤١) طالبة .

(٢) ذوات درجات متوسطة على مقياس صورة الجسم وعددهن (٤٢) طالبة .

(٣) ذوات درجات منخفضة على مقياس صورة الجسم وعددهن (٣٦) طالبة.

وقد تم تطبيق :

(١) مقياس صورة الجسم للإناث على (٧٥) طالبة من طالبات جامعة قطر بعد عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية . (وهو من إعداد الباحثان) .

(٢) اختبار تنسى لمفهوم الذات .

(٣) مقياس فقدان الشهية العصبى .

(٤) مقياس الاكتئاب .

(٥) مقياس مصدر الضبط .

وتم تطبيق جميع المقاييس فى موقف قياس جمعى للطالبات .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس الدراسة وذلك بالنسبة لكل عينة من عينات الدراسة من الإناث كل على حدة ، وتحليل التباين فى اتجاه واحد ، كما حسبت قيم «ت» لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات ، معامل ارتباط «بيرسون» بين الدرجات الخام .

**نتائج الدراسة :**

تحقق الفرض الأول بصورة جزئية ، وهذه النتيجة أيدت فكرة أن ذوات صورة الجسم المرتفعة أكثر تقييماً لذواتهن من حيث الجانب الجسمى والشخصى والاجتماعى وهن أكثر عرضة لاضطراب فقدان الشهية العصبى انطلاقاً من فكرة الجاذبية والرشاقة . وينسحب الأمر على مجموعة إناث صورة الجسم المتوسطة . وكانت مجموعة الطالبات ذوات صورة الجسم المنخفضة أكثر اكتئاباً ويأساً عن نظيرتها من مجموعة الطالبات ذوات صورة الجسم المرتفعة والمتوسطة وهذه النتيجة تؤكد أن تشوش صورة الجسم واضطرابها يؤدى إلى الشعور بالاكتئاب ، وهذا سبب مباشر لارتفاع معدل الاكتئاب لدى هذه المجموعة .

(١) تحقق الفرض الثانى بصورة جزئية أيضاً فقد ظهرت ارتباطات موجبة بين صورة الجسم وكل من الذات الجسمية وفقدان الشهية العصبى ، فضلاً عن الارتباطات بين الذات الجسمية وفقدان الشهية العصبى .

(٢) وقد تحقق الفرض الثالث بصورة جزئية أيضاً .

(٣) وقد تحقق الفرض الرابع بصورة جزئية أيضاً .

بما يعنى أن صورة الجسم يمكن أن تعكس مفهوم الذات الشخصية فى عدد من الجوانب السوية والمرضية . وقد حقق هذا البحث جانباً من هذا الافتراض فى شقيه السوى والمرضى .

***السيد السيد بسيوني مصطفي (١٩٩٤)***

✪ ***"تأثير برنامج مقترح للكفاءة الإدراكية الحركية علي الأداء المهاري والبدني في كرة القدم لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"***

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

(١) تأثير البرنامج المقترح على تنمية الإدراك الحركى لتلاميذ الحلقة الأولى من

التعليم الأساسى الصفين (الرابع ، الخامس) .

(٢) تأثير البرنامج المقترح على بعض الصفات البدنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الصفين الرابع – الخامس) .

(٣) تأثير البرنامج المقترح على الأداء المهارى فى كرة القدم لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الصفين الرابع – الخامس) .

**مشكلة الدراسة** : تتلخص المشكلة فى التساؤل التالى :

**هل هناك علاقة بين الارتفاع فى مستوى الإدراك الحركى ومستوى الأداء البدنى والمهارى فى كرة القدم لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟**

**الفروض :**

(١) توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى الإدراك الحركى كما يقيسه اختبار هيتشنسون Hatchinson لتقدير تنمية الادراك الحركى .

(٢) توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى بعض الصفات البدنية .

(٣) توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى الأداء المهارى فى كرة القدم .

**العينة والإجراءات :**

تتكون العينة من (٨٠) تلميذ من تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمدرسة البدرشين الابتدائية المشتركة وتم تقسيمها كالتالى :

٢٠ مجموعة تجريبية ، ٢٠ مجموعة ضابطة ، بالصف الرابع .

٢٠ مجموعة تجريبية ، ٢٠ مجموعة ضابطة ، بالصف الخامس .

– قام الباحث بتصميم برنامج للكفاءة الادراكية – الحركية وتطبيقه على المجموعات التجريبية وإستغرق التطبيق ستة أسابيع .

– تم رصد النتائج ومعالجتها احصائياً بعد تطبيق اختبارات الادراك الحركى ، وذلك باستخدام معامل الارتباط ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) برنامج مقترح لتنمية الكفاءة الادراكية الحركية . إعداد الباحث .

(٢) اختبار هيتشنسون لتقدير تنمية الادراك الحركى . تعريب أمين الخولى وآخرون.

(٣) اختبارات بدنية (الجرى ، الوثب ، التوازن) .
(٤) اختبارات مهارية (التمرير ، السيطرة ، التصويب) .

**النتائج :**

(١) يؤثر البرنامج المقترح تأثيراً إيجابياً على تنمية الادراك الحركى .
(٢) توجد فروق دالة احصائياً لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبار تقدير تنمية الادراك الحركى .
(٣) يؤثر البرنامج المقترح تأثيراً إيجابياً على الأداء المهارى للمهارات الأساسية فى كرة القدم .
(٤) يؤثر البرنامج المقترح تأثيراً إيجابياً على بعض الصفات البدنية .
(٥) توجد فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبارات الأداء المهارى للمهارات الأساسية فى كرة القدم .
(٦) توجد فروق دالة احصائياً لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبارات الصفات البدنية قيد البحث .

**سبيكة يوسف الخليفي (١٩٩٥)**

**✪ "البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"**

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على البيئة الصفية كما تدركها طالبات المدارس الإعدادية الثانوية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسى لدى هؤلاء الطالبات .

**الفروض :**

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات المرحلة الإعدادية وطالبات المرحلة الثانوية .
(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات القسم العلمى وطالبات القسم الأدبى للمرحلة الثانوية .
(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات المرحلة الإعدادية حسب الصفوف المختلفة .
(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات المرحلة الثانوية حسب الصفوف المختلفة .

(٥) لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسى وأبعاد بيئة الصف الدراسى كما تدركها طالبات المرحلة الإعدادية .

(٦) لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسى وأبعاد بيئة الصف الدراسى كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية .

**العينة والإجراءات :**

(٥٥٢) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية فى مدرستين من مدارس مدينة الدوحة ، حيث تم تطبيق الأدوات أولاً ، ثم رصد النتائج ومعالجتها احصائياً باستخدام المتوسطات ، الوسيط ، الانحراف المعيارى ، الخطأ المعيارى ، المنوال ، الالتواء ، تحليل التباين الأحادى ، اختبار توكى ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار «ت» وذلك من خلال استخدام حزمة البرامج الاحصائية SPSS/PC+ .

**الأدوات :**

(١) مقياس بيئة الصف الدراسى «تعريب وتقنين» أنور رياض وسبيكة الخليفة (١٩٩٤) .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات العينة فى إدراك بيئة الصف الدراسى حيث تؤكد الصفوف الأولى من المرحلة الإعدادية على الانغماس فى العمل المدرسى وعلى علاقات الصداقة بين الزملاء وعلى دعم المدرسة وتشجع على المنافسة ، بينما فى المرحلة الثانوية كان التأكيد على التفكير الابتكارى وتشجيع التنوع فى العمل المدرسى والنظام والتنظيم والالتزام بقواعد المدرسة .

(٢) توجد فروقاً ذات دلالة احصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات القسم العلمى والقسم الأدبى للمرحلة الثانوية لصالح طالبات القسم العلمى ويرجع هذا إلى أن الشعب العلمية تؤكد على الاجتهاد والمثابرة والانضباط من البداية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات المرحلة الإعدادية حسب الصفوف المختلفة ، حيث كانت طالبات الصفوف المقترحة أكثر إيجابية فى إدراك بيئة الصف الدراسى على أنها بيئة تشجع فى الانغماس والمشاركة فى العمل الصفى وأكثر تأكيداً على علاقات الصداقة والتفاعل بين الطالبات .

(٤) توجد فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد بيئة الصف الدراسى بين طالبات المرحلة الثانوية حسب الصفوف المختلفة .

(٥) لاتوجد علاقة بين التحصيل الدراسي وبين أبعاد بيئة الصف الدراسي في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، ويبدو أن بيئة الصف الدراسي بيئة لاتشجع على التحصيل الدراسي ، ولابد من وجود عوامل أخرى تلعب دور أكبر في التحصيل الدراسي .

**اسماعيل محمد الفقي**

**محمد بن عبدالمحسن التويجري (١٩٩٦)**

✪ **"إدراك بيئة الجامعة وعلاقته بالتوافق ووجهة الضبط لدي طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض"**

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار العلاقة بين عدد من المتغيرات السيكولوجية (إدراك بيئة الجامعة ، وجهة الضبط ، التوافق) لدى طلاب الجامعة ، كما تهدف إلى التعرف على أكثر العوامل تأثيراً في إدراك بيئة الجامعة .

## مشكلة الدراسة :

يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي: ماهي طبيعة العلاقة بين كل من إدراك بيئة الجامعة ، وجهة الضبط (الداخلى/الخارجى) . التوافق النفسي (الأكثر توافقاً/الأقل توافقاً) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

(١) هل يختلف الطلاب أصحاب وجهة الضبط الداخلى وأصحاب وجهة الضبط الخارجى في إدراك بيئة الجامعة ؟

(٢) هل يختلف الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً في إدراك بيئة الجامعة ؟

(٣) هل يوجد أثر للتفاعل بين كل من وجهة الضبط (داخلى/خارجى) التوافق النفسى (أكثر/أقل) في إدراك الطلاب لبيئة الجامعة ؟

(٤) هل توجد فروق دالة في إدراك الطلاب لبيئة الجامعة حسب المستوى الدراسي ؟

(٥) هل يمكن التنبؤ بدرجة الطلاب في مقياس إدراك بيئة الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس وجهة الضبط والتوافق ؟

## فروض الدراسة :

يمكن صياغة الفروض في الفرض الرئيسي التالي «توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوى الوجهة الداخلية والطلاب ذوى الوجهة الخارجية في

إدراكهم البيئى ، وذلك فى اتجاه أصحاب الوجهة الداخلية، .

يمكن التنبؤ بدرجة إدراك الطلاب لبيئة الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس التوافق النفسى ومقياس وجهة الضبط وذلك بدرجة دالة إحصائياً .

**العينة والاجراءات :**

بلغت عينة الدراسة (١٨٧) طالباً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، وبلغ متوسط أعمارهم ٢١,٩٧ سنة ، وبانحراف معيارى ٢,٦٥ وشملت الاجراءات على :

(١) اختيار عينة الدراسة .

(٢) تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب خلال جلسة اختبارية واحدة وذلك فى مجموعات من الطلاب يتراوح عدد كل منها من (١٥-٢٠) طالباً .

(٣) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام تحليل التباين ، واختبار «ت» ومعادلات الانحدار.

**الأدوات :**

(١) مقياس إدراك بيئة الجامعة . إعداد محمد التويجرى واسماعيل الفقى (١٩٩٥) .

(٢) مقياس وجهة الضبط . إعداد علاء الدين كفافى (١٩٨٢) .

(٣) مقياس التوافق . إعداد محمد محروس الشناوى ، على ...... (١٩٨٥) .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد فروق دالة احصائياً بين الطلاب ذوى وجهة الضبط الداخلى والطلاب ذوى وجهة الضبط الخارجي في إدراك كل من بيئة الجامعة وبيئة الكلية وبيئة قاعة الدراسة وإدراكهم البيئى بوجه عام لصالح الطلاب ذوى وجهة الضبط الداخلى .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى إدراكهم لبيئة الجامعة ، وبيئة الكلية وبيئة قاعة الدراسة ، وإدراكهم البيئة بوجه عام لصالح الطلاب الأكثر توافقاً .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً على أبعاد مقياس التوافق (التحصيل ، الاجتماعى ، والانفعالى ، والتوافق للجامعة) فى إدراكهم البيئى ، وذلك لصالح الطلاب الأكثر توافقاً .

(٤) عدم وجود أثر دال لتفاعل متغيرى وجهة الضبط (داخلى/خارجى) والتوافق (أكثر توافقاً/أقل توافقاً) على إدراك الطلاب للبيئة بوجه ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

( أ ) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوى الوجهة الداخلية والطلاب ذوى الوجهة الخارجية فى إدراكهم لبيئة الجامعة فى اتجاه أصحاب الوجهة الداخلية .

(ب) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوى الوجهة الداخلية والطلاب ذوى الوجهة الخارجية فى إدراكهم لبيئة الكلية فى اتجاه أصحاب الوجهة الداخلية .

(جـ) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذوى الوجهة الداخلية والطلاب ذوى الوجهة الخارجية ، فى إدراكهم لبيئة قاعة الدراسة فى اتجاه أصحاب الوجهة الداخلية .

والفرض الرئيسى الثانى «توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى إدراكهم البيئى وذلك فى اتجاه الطلاب الأكثر توافقاً» ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

( أ ) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى إدراكهم لبيئة الجامعة ، فى اتجاه الطلاب الأكثر توافقاً .

(ب) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى إدراكهم لبيئة الكلية فى اتجاه الطلاب الأكثر توافقاً .

(جـ) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى إدراكهم لبيئة قاعة الدراسة فى اتجاه الطلاب الأكثر توافقاً .

(٥) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً والطلاب الأقل توافقاً فى مقياس التوافق (التحصيل ، الاجتماعى ، الانفعالى ، التوافق للجامعة) وذلك فى اتجاه الطلاب الأكثر توافقاً فى إدراكهم البيئى (المجموع الكلى على مقياس إدراك بيئة الجامعة) .

(٦) يوجد أثر للتفاعل بين كل من وجهة الضبط (داخلى - خارجى) والتوافق (أكثر توافقاً - أقل توافقاً) فى الإدراك العام للطلاب ، إدراكهم لبيئة الجامعة ، وبيئة الكلية وبيئة قاعة الدراسة .

(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات مقياس إدراك بيئة الجامعة ومكوناته حسب المستوى الدراسى للطالب .

عام وإدراكهم لبيئة الجامعة وبيئة الكلية وبيئة قاعة الدراسة .

(٨) وجود فروق دالة فى الإدراك البيئى بوجه عام وإدراك بيئة قاعة الدراسة بين الطلاب حسب المستوى الدراسى ، لصالح الطلاب ذوى المستوى الأعلى فى حين لم توجد فروق بينهم فى إدراك بيئة الجامعة وبيئة الكلية .

(٩) يمكن التنبؤ بدرجة إدراك الطلاب لبيئة الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس التوافق ووجهة الضبط .

**أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٧/٩١)**

**✪ "الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات"**

ينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات إلى العمليات المعرفية ومنها عمليات الانتباه والإدراك والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفى الذى يمارسه الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة . كما أنه من الصعوبة إلى حد كبير فصل هذه العمليات عن بعضها ، لأن بعضها يعتمد على البعض الآخر ، أما مايحدث فى تناول كل عملية على حدة ، فهو فقط من أجل الدراسة الدقيقة بهدف الكشف عما تتضمنه كل عملية من نشاط مميز يعتمد فى الغالب على نشاط العمليات الأخرى . والسبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات وتأثير كلاً منها على الأخرى هو دراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد .

وتتناول الدراسة الحالية عملية الإدراك فى إطار اتجاه تكوين وتناول المعلومات استكمالاً لما سبق أن تناوله الباحث الحالى فى دراسة عمليتى الانتباه والذاكرة .

**مصطلحات أساسية :**

(١) الإدراك : ويقصد به كل تلك العمليات التى تتعلق بتحويل طاقة المثير التى تسقط على المستقبل الحسى بالنسبة لعملية الإدراك إلى شكل من أشكال الخبرة أو مايشار إليه بالاستجابات إلى تلك الحالة من الاستثارة .

(٢) الخبرة الإدراكية : هى مايقرره الشخص المدرك عما يراه فى المثير أو هى مايقرره الشخص المدرك بالنسبة لما يراه فى المثير المقدم إليه أو الذى يتعرض له فى جانب الإدراك البصرى .

(٣) الذاكرة الإدراكية : وهى العملية التى تنحصر فيما يقرره الشخص المدرك عن مثير معين لم يعد له تأثير واضح على الفرد ، أو تلاشى تأثيره من على سطح المستقبل الحسى بعد أن يحدد الشخص خواص هذا المثير ، ويحدث ذلك فى المواقف التجريبية التى تتناول عمليات الكشف والتعرف .

(٤) الاستجابة الإدراكية : وهى تلك الاستجابة التى تتضمن مضمون جميع المصطلحات المشار إليها بدون تمييز بين هذه المصطلحات بالنسبة للاستجابة التى تصدر عن الفرد فى المواقف التى يتعرض لها ، وماتشمله هذه المواقف من مثيرات مختلفة سواء فى النوع أو الشدة .

## أهمية الإدراك بين موضوعات علم النفس المعرفى :

ونتعرض فى الجزء التالى إلى توضيح العلاقة الوظيفية بين الإدراك وبعض العمليات المعرفية لكى تتضح أهمية التفاعل والتأثير المتبادل بين هذه العمليات وأثر ذلك على إصدار الاستجابات ، وذلك من خلال تناولنا إلى مايلى :

(أ) الإحساس والإدراك .

(ب) التعرف والإدراك .

## تفسيرات أساسية فى النظرية الإدراكية :

تعتبر النظرية الإدراكية من النظريات التى احتلت اهتماماً كبيراً لدى كثير من العلماء من تخصصات مختلفة بما فيهم علماء النفس ، ويمكن أن نستخلص من التفسيرات المختلفة التى كانت محور اهتمام هؤلاء العلماء فى تفسير الإدراك خمس أسس تحكم هذه التفسيرات المختلفة وهى :

أولاً : اعتبار أن الإدراك أما عملية نشطة أو أنه عملية غير نشطة .

ثانياً : اعتبار أن الموضوع المدرك أما حقيقة ، أو أنه موضوع ظاهرى .

ثالثاً : اعتبار أن الموضوع المدرك أما مصطلح أو أنه عملية إسناد .

رابعاً : أن تحليل عملية الإدراك أما أن يكون وصفياً ، أو أن يكون تحليلاً تجريدياً .

خامساً : موضع الإدراك .

## اتجاه تكوين وتناول المعلومات وعملية الإدراك :

وقد ساهمت عدة اتجاهات فى تقديم اتجاه تكوين وتناول المعلومات فى مجال الإدراك ، أكثرها إسهاماً تلك الاتجاهات المهتمة بدراسة الجينات المصغرة فى العمليات المتصلة بالرؤية ، وكذلك تطبيقات الاتصال فى مجال علم النفس وخاصة نظرية الإحساس – الإدراك على أنه نظام اتصال ، وكذلك بعض التحليلات النظرية القائمة على نظرية المعلومات ونماذج الحاسب الآلى ، مما مكن الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى من زيادة وتعميق معرفتهم عن العمليات الحسية – الإدراكية باستخدام اتجاه تكوين وتناول المعلومات وذلك بفهم طبيعة وعمل هذه العمليات من العمليات المعرفية الأخرى .

وتقوم هذه التفسيرات على عدة افتراضات أساسية .

(١) يفترض هذا الاتجاه بالنسبة لعملية الإدراك أن الزمن الكلى المستغرق منذ بداية ظهور المثير وحدوث الاستجابة الإدراكية يمكن أن يقسم إلى فترات .

(٢) الإمكانية المحدودة لقنوات تكوين وتناول المعلومات فى العملية الإدراكية .

(٣) الارتباط القوى بين عمليتى الإدراك والذاكرة .

**رأفت عطية باخوم (١٩٩٦)**

**"إدراك التلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره علي التحصيل الدراسي"**

يهدف هذا البحث إلى تعرف المكونات العاملية لبيئة التعلم كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية ، بالإضافة إلى تعرف الفروق بين كل من : الجنسين ، الموطن ، الفرق الثلاث ، حيث تم تطبيق مقياس إدراك بيئة التعلم على عينة قوامها (٢٤٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بواقع (١٢٠) من كل جنس ، (٨٠) من كل فرقة ، (١٢٠) من كل موطن ، حيث أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية :

(١) تتكون بيئة التعلم المدركة من خمسة عوامل هى : مهام المعلم ، المهام المدرسية ، الاستمتاع بالمهام المدرسية ، الاندماج فى الأنشطة المدرسية ، الصداقات .

(٢) كانت هناك فروقاً بين الجنسين – فى ضوء الفرق الدراسية – فى : مهام المعلم ، الاستمتاع بالمهام المدرسية ، الاندماج فى الأنشطة المدرسية . فى حين لم تكن الفروق دالة بين الجنسين فى الفرقة الثالثة فى عاملى : المهام المدرسية ، الصداقات المدرسية .

(٣) كانت هناك فروقاً ترجع للموطن (ريف – حضر) فى متغيرات الدراسة عدا فى مهام المعلم حيث كانت الفروق غير دالة لطلاب الصف الثانى .

(٤) كانت هناك فروقاً بين كل فرقتين بالتبادل فى متغيرات الدراسة عدا فى مهام المعلم بين الفرقتين الأولى والثانية .

(٥) يمكن أن تسهم المتغيرات : مهام المعلم ، المهام المدرسية ، الاستمتاع بالمهام المدرسية ، الاندماج فى المهام المدرسية ، فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية .

سامي محمد علي القطايري (١٩٩٦)

✪ "فعالية استراتيجية ماوراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية"

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

( أ ) فعالية استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص ، والتحصيل والميول الفلسفية .

(ب) نسبة المردود التعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية والعائد إلى استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك .

**مشكلة الدراسة :**

تحددت فى التساؤل الرئيسى التالى :

ما فعالية استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك فى تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

(١) ما فعالية استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لوحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ؟

(٢) ما أثر استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لوحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ؟

(٣) ما نسبة المردود التعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لوحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ؟

**الفروض :**

(١) استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك ذات فعالية وكفاءة فى تدريس وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى مقياس الميول الفلسفية (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

(٥) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (بنين وبنات) المجموعة التجريبية فى اختبارات مهارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية .

(٦) استخدام استراتيجية ماوراء الإدراك له مردود تعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية .

**العينة والإجراءات :**

تم اختيار العينة الأساسية للبحث من مدرسة أحمد عرابى الثانوية بنين ومدرسة الزقازيق الثانوية بنات ، وقد بلغ مجموع الطلاب فى كل فصل (٣٦) طالباً، وإجمالى العينة (١٤٤) طالباً وطالبة وذلك بعد تثبيت المتغيرات المرتبطة بالسن والمستوى الاجتماعى والاقتصادى والقدرات العقلية واستبعاد الطلاب الباقين للإعادة، وقد طبقت اختبارات البحث تطبيقاً قبلياً وأسفر ذلك عن عدم وجود فروق بين مجموعات البحث مما يؤكد على تكافؤ المجموعات .

وقد تم الاستعانة بمعلم الفلسفة فى كل مدرسة وذلك لتنفيذ الوحدة على المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة من قبل «ولن وفيليس» بجانب تدريسهم للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، وتم عقد لقاءات مع كل معلم للتدريب على خطوات السير فى الاستراتيجية وكيفية تدريسها والأنشطة التى يقوم بها الطلاب ، وتبع ذلك تطبيق الاختبارات بعدياً .

**الأدوات :**

(١) اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى .       إعداد الباحث .

(٢) اختبار تحصيلى فى وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى للصف الثالث الثانوى أدبى .       إعداد الباحث .

(٣) مقياس الميول الفلسفية .       إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :**

من خلال استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك ، واختبار «ت» ، تم التوصل إلى النتائج التالية :

(١) وجود فعالية عالية لاستراتيجية ماوراء الإدراك المتبعة فى البحث ، فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى، حيث بلغت هذه الفعالية عند المجموعة التجريبية (٠,٧٤) ونسبة الكسب المعدل (١,٤١) .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى لصالح المجموعة التجريبية (بنين – بنات) بصرف النظر عن الجنس ، ولصالح المجموعة التجريبية بنين عند وضع الجنس فى الاعتبار .

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية (بنين – بنات) بصرف النظر عن الجنس ، ولصالح المجموعة التجريبية بنين عند وضع الجنس فى الاعتبار .

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار الميول الفلسفية لصالح المجموعة التجريبية (بنين – بنات) بصرف النظر عن الجنس ، ولصالح المجموعة التجريبية بنين عند وضع الجنس فى الاعتبار .

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات بنين وبنات المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى لصالح البنين ، فى حين لاتوجد فروق بينهم فى اختبار التحصيل والميول الفلسفية .

(٦) أن استراتيجية ماوراء الإدراك لها مردود تعليمى أو عائد كبير فى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية لمهارات قراءة النص الفلسفى بصورة تفوق طلاب المجموعة الضابطة .

**مصطفي محمد علي مصطفي (١٩٩٦)**

✪ **"الإدراك الحسي – حركي ومستوي الإنجاز في بعض مسابقات الوثب"**

**مسابقات الوثب :**

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

(١) العلاقة بين الإدراك الحسى - حركى والإنجاز الرقمى لمتسابقى الوثب الطويل .

(٢) العلاقة بين الإدراك الحسى - حركى والإنجاز الرقمى لمتسابقى الوثب الثلاثى.

(٣) الفروق فى الإدراك الحسى - حركى لدى متسابقى الوثب الطويل فى الإنجاز الرقمى (العالى ، المتوسط ، المنخفض) .

(٤) الفروق فى الإدراك الحسى - حركى لدى متسابقى الوثب الثلاثى فى الإنجاز الرقمى (العالى ، المتوسط ، المنخفض) .

**الفروض :**

(١) توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإدراك الحسى - حركى ومستوى الإنجاز الرقمى لمتسابقى الوثب الطويل .

(٢) توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإدراك الحسى - حركى ومستوى الإنجاز الرقمى لمتسابقى الوثب الثلاثى .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً فى الإدراك الحسى - حركى لصالح متسابقى الوثب الطويل الأعلى فى الإنجاز الرقمى .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً فى الإدراك الحسى - حركى لصالح متسابقى الوثب الثلاثى الأعلى فى الإنجاز الرقمى .

**العينة والإجراءات :**

اختيرت العينة بالطريقة العمدية ، وكلها من الذكور وضمن الفريق القومى المصرى ، وبلغت ٨ لاعبين فى الوثب الطويل ، ٨ لاعبين فى الوثب الثلاثى .

(١) تم تطبيق الأدوات .

(٢) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام التحليل العاملى، تحليل التباين ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) اختبار الإشارة للهدف .
(٢) اختبار إدراك المشى فى الممر .
(٣) اختبار إدراك الاتجاه .
(٤) اختبار التوازن على عصا باس .
(٥) اختبار إدراك المسافة الرأسية .
(٦) اختبار إدراك الحجم المتحرك .
(٧) اختبار إدراك الوثب العريض .
(٨) اختبار إدراك المسافة العريضة .

**النتائج :**

(١) الفروق فى درجات اختبارات الإشارة للهدف ، إدراك الاتجاه ، إدراك المسافة

الرأسية والتوازن على عصاباس ، دالة إحصائياً لصالح متسابقى الإنجاز الأعلى لمسابقة الوثب الطويل .

(٢) الفروق فى درجات اختبارات الإشارة للهدف وإدراك المسافة الرأسية وإدراك المسافة العريضة دالة إحصائياً لصالح متسابقى الإنجاز الأعلى لمسابقة الوثب الثلاثى .

(٣) الفروق فى درجات اختبارات التوازن على عصاباس دالة إحصائياً لصالح متسابقى الوثب الطويل ، فى حين أن الفروق فى درجات اختبارات إدراك الحجم المتحرك وإدراك المسافة الرأسية دالة إحصائياً لصالح متسابقى الوثب الثلاثى .

(٤) وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات اختبار الإشارة للهدف وإدراك الاتجاه والتوازن على عصاباس ومستوى الإنجاز لمتسابقى الوثب الطويل .

(٥) وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة اختبار الإشارة للهدف ومستوى الإنجاز الرقمى لمتسابقى الوثب الثلاثى .

**علي محمد الديب (١٩٩٦)**

**"إدراك الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين لاتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم"**

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) تصميم مقياس متعدد الأبعاد يمكنه قياس فعالية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم .

(٢) إجراء قياسات قبلية لفاعلية اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو تطويع استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم قبل دراستهم لمقررات دراسية فى الكمبيوتر ولغة البرمجة .

(٣) إجراء قياسات بعدية لفاعلية اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو تطويع استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم بعد دراستهم لمقررات دراسية متساوية فى الكمبيوتر ولغة البرمجة وذلك للتعرف على مدى التغيير فى الاتجاهات نتيجة لدراسة هذه المقررات .

**مشكلة الدراسة :**

تتلخص مشكلة الدراسة فى التساؤل الآتى :ماهو مستوى إدراك اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وذلك قبل دراسة مقررين دراسيين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وبعد دراسة

هذين المقررين الدراسيين المتساويين ، حيث أن اتجاهها سوف يحدد مستقبلاً مدى استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ومدى الفروق فى فاعلية هذه الاتجاهات بينهما ؟

**الفروض :**

(١) توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وذلك فى كل من العينة المصرية والعينة العمانية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين وبين الطلاب المعلمين العمانيين وذلك على الأبعاد الخمسة لمقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وأيضاً الدرجة الكلية للمقياس .

(٣) توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين المصريين ، وبين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين العمانيين نحو استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وذلك قبل دراسة مقررين يكادان أن يكونا متساويين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وبعد دراسة هذين المقررين ، وذلك لصالح الطلاب الذين درسوا هذين المقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، على الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس .

(٤) لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط مجموع درجات الطلاب على الأبعاد الخمس لمقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم، وذلك فى كل من العينة المصرية ، والعينة العمانية .

**العينة والإجراءات :**

تكونت العينة من (١٢٦) طالباً بكلية التربية بالفيوم منهم (٧٢) طالباً بالسنة الأولى لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، (٥٤) طالباً بالسنة الثالثة شعبة رياضيات دارسين لمقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، (١٤٦) طالباً عمانياً منهم (٧٧) طالباً بالمستوى الأول ، (٦٩) بالسنة الثالثة بكلية المعلمين بولاية صور ، وشملت الاجراءات .

(١) اختيار عينة الدراسة .

(٢) تطبيق الأدوات .

(٣) رصد البيانات ومعالجتها باستخدام اختبار «ت» ، ومعامل الارتباط .

**الأدوات :**

(١) مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم . إعداد الباحث .

(٢) محتوى مقررين لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) أن الطلاب المعلمين أفراد العينتين المصرية والعمانية لديهم اتجاهات موجبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم .

(٢) وجود فروق دالة احصائياً بين اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والطلاب المعلمين العمانيين على مقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، لصالح الطلاب المعلمين المصريين .

(٣) عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلاب المعلمين فى العينتين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم قبل تدريس مقررات عن الكمبيوتر وبعد تدريس المقررات .

(٤) وجود فروق دالة احصائياً بين درجات الطلاب على الأبعاد الخمس لمقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم لصالح الطلاب العمانيين .

**فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٦)**

✪ ***"مدي فاعلية استخدام مدخل ماوراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية"***

**أهداف البحث :**

(١) اختبار فاعلية مدخل ماوراء الإدراك المقترح بواسطة «ولن» و «فيليبس» فى اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية .

(٢) مقارنة فاعلية مدخل ماوراء الإدراك المقترح بفاعلية المدخل التقليدى فى تعلم المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية .

**مشكلة البحث :** تحددت فى التساؤل التالى :

ما مدى فاعلية استخدام مدخل ماوراء الإدراك فى اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية .

**فروض البحث :**

(١) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) فى متوسط درجات الاختبار الفرعى الأول للمهارات القرائية (تحديد الفكرة الرئيسية لصالح المجموعة التجريبية) .

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) فى متوسط درجات الاختبار الفرعى الثانى للمهارات القرائية (إشتقاق المعنى الضمنى) لصالح المجموعة التجريبية .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) في متوسط درجات الاختبار الفرعي الثالث للمهارات القرائية (التمييز بين الرأى والحقيقة) لصالح المجموعة التجريبية .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) فى متوسط درجات الاختبار الفرعى الرابع للمهارات القرائية (الاستنتاج) لصالح المجموعة التجريبية .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) فى متوسط درجات الاختبار الفرعى الخامس للمهارات القرائية (التفسير) لصالح المجموعة التجريبية .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) في متوسط درجات الاختبار الكلى للمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية .

(٧) يوجد تأثير كبير للمعالجات على أداء المجموعات في الاختبار الكلى للمهارات القرائية .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٨١) طالبة بالصف الثالث والصف الرابع بقسم الجغرافيا (تربوى) بكلية البنات جامعة عين شمس ، تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة (٢٧) طالبة وهى مجموعة تجريبية ومجموعتين ضابطتين حيث يتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام مدخل ماوراء الإدراك القبلى ، ويدرس للمجموعة الضابطة الأولى بالمدخل التقليدى المعتاد والمجموعة الضابطة الثانية لاتتعرض لأى معالجة .

**أدوات البحث :**

(١) استمارة استطلاع رأى موجهى المواد الاجتماعية . إعداد الباحثة .

(٢) برنامجان للتدريب على المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية .

إعداد الباحثة .

(٣) اختبار المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية . إعداد الباحثة .

**خلاصة النتائج**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة الضابطة (١) كل ذلك فى القدرة على تحديد الفكرة الرئيسية .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة التجريبية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة الضابطة (١) فى القدرة على اشتقاق المعنى الضمنى .

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة التجريبية كما توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) إلا أن الفروق غير دالة إحصائية كما توجد فروق بين المجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة الضابطة (١) فى القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأى .

(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة التجريبية ، وبين المجموعة الضابطة (١) والضابطة (٢) لصالح الضابطة (١) فى القدرة على الاستنتاج .

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

(٢) لصالح المجموعة المجموعة الضابطة (١) فى القدرة على تفسير الخرائط والرسوم البيانية والجداول الإحصائية .

(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (١) لصالح المجموعة التجريبية وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة التجريبية ، وبين المجموعة الضابطة (١) والمجموعة الضابطة (٢) لصالح المجموعة الضابطة (١) فى متوسط درجة الاختبار الكلى للمهارات القرائية للمواد الاجتماعية .

(٧) وجود تأثير رئيسى للمعالجات على أداء المجموعات فى الاختبار الكلى للمهارات القرائية فى المواد الاجتماعية .

**إبراهيم سالم الصباطي (١٩٩٧)**

✪ **"إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس ، والخلفية الثقافية ، والمستوي الدراسي"**

تتحدد مشكلة البحث فى الكشف عن إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسى لمعلمى العلوم وفقاً لمتغيرات الجنس ، والخلفية الثقافية ، والمستوى الدراسى فى ضوء الفروض الآتية :

(١) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فى إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٢) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الريف وطلاب وطالبات الحضر فى إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٣) لايوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الدراسى (أول/ثانى/ثالث) فى إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٤) ليس لتفاعل الجنس والخلفية الثقافية من أثر على إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٥) ليس لتفاعل الجنس والمستوى الدراسى من أثر على إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٦) ليس لتفاعل الخلفية الثقافية والمستوى الدراسى من أثر على إدراك السلوك التدريسى لمعلم العلوم .

(٧) لايوجد تأثير لتفاعل متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسى على

إدراك السلوك التدريسي لمعلم العلوم .

ولاختبار صحة الفروض تم تطبيق استبانة السلوك التدريسي على عينة مكونة من ٤٨٠ طالب وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى السنوات الدراسية الثلاث من الريف والحضر .

وانتهت النتائج إلى عدم تأييد صحة اختبار الفرض الأول ، والثانى ، والثالث ، والخامس ، والسابع . بينما تدعم النتائج صحة اختبار الفرضين الرابع والسادس .

**الفرجاني السيد محمود الفرجاني (١٩٩٧)**

**✪ "دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدي طلاب المرحلة الثانوية"**

**الهدف :**

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة ظاهرتى العجز المتعلم "Learned Helplessness" والتشوهات المعرفية "Congnitive distraction" لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تحددت أهداف الدراسة فى محاولة للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة التالية :

**الفروض :**

(١) توجد علاقة دالة بين أساليب عزو العجز المتعلم والتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٢) توجد علاقة دالة بين إدراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية وأساليب عزو العجز المتعلم بعد العزل الاحصائى لتأثير التشوهات المعرفية .

(٣) توجد علاقة دالة بين إدراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية والتشوهات المعرفية بعد العزل الاحصائى لتأثير أساليب عزو العجز المتعلم .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضى أساليب عزو العجز المتعلم فى إدراكهم للبيئة التعليمية التى يدرسون بها .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضى التشوهات المعرفية فى إدراكهم للبيئة التعليمية التى يدرسون بها .

(٦) يمكن التوصل إلى معادلة تنبؤية لمستوى عزو العجز المتعلم من خلال البيئة التعليمية المدركة والتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٧) يمكن التوصل إلى معادلة تنبؤية لمستوى التشوهات المعرفية من خلال البيئة التعليمية المدركة وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

**عينة الدراسة :**

طبق الباحث أدوات الدراسة على عينة قوامها (ن = ٣٠٤) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من مدرستى الملك الكامل الثانوية بالمنصورة والمنصورة الثانوية العسكرية .

**أدوات الدراسة :**

استخدم الباحث الأدوات التالية :

(١) مقياس أساليب عزو العجز المتعلم «من إعداد الباحث» .

(٢) مقياس التشوهات المعرفية «من إعداد الباحث» .

(٣) قائمة بيئة التعلم من إعداد فرازر وآخرون "Fraser et al., 1982" وقام «محمد السليمانى بترجمتها وتقنينها على البيئة السعودية ١٩٩٤» وتحقق الباحث من مدى ملائمتها للبيئة المصرية .

**نتائج الدراسة :**

أسفرت نتائج الدراسة عن صحة جميع الفروض الموضوعة تقريباً على النحو التالى :

(١) تحقق الفرض الأول : حيث وجدت علاقات دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٢) تحقق الفرض الثانى : وظهرت علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين إدراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية وأساليب عزو العجز المتعلم وبعد العزل الاحصائى لتأثير التشوهات المعرفية ظلت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(٣) تحقق الفرض الثالث : وظهرت علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين إدراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية والتشوهات المعرفية وبعد العزل الاحصائى لتأثير أساليب عزو العجز المتعلم ظلت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(٤) ظهرت من الفرض الرابع : وجود فروق دالة بين مرتفعى ومنخفضى أساليب عزو العجز المتعلم فى إدراكهم لأبعاد البيئة التعليمية التالية :

– التماسك عند مستوى (٠,٠٥) . التنوع عند مستوى (٠,٠٥) . البيئة المادية عند مستوى (٠,٠١) . الاحتكاك عند مستوى (٠,٠١) اتجاه الهدف عند مستوى (٠,٠١) . المساواة الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١) . الرضا عند مستوى (٠,٠١). سوء التنظيم عند مستوى (٠,٠١) . الدرجة الكلية للقائمة عند مستوى (٠,٠١) .

ولم توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي أساليب عزو العجز المتعلم في إدراكهم لأبعاد البيئة التعليمية التالية :

الرسميات ، السرعة ، الزمرة ، التنافس

(٥) ظهر من الفرض الخامس : وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التشوهات المعرفية في إدراكهم لأبعاد البيئة التعليمية التالية :

التماسك عند مستوى (٠,٠١) – الرسميات عند مستوى (٠,٠١) .

التنوع عند مستوى (٠,٠١) الاحتكاك عند مستوى (٠,٠١) .

البيئة المادية عند مستوى (٠,٠١) اتجاه الهدف عند مستوى (٠,٠١) .

المحاباة عند مستوى (٠,٠١) . الصعوبة عند مستوى (٠,٠١) .

اللامبالاة عند مستوى (٠,٠٥) المساواة الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١).

سوء التنظيم عند مستوى (٠,٠١) الدرجة الكلية للقائمة عند مستوى (٠,٠١).

ولم توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التشوهات المعرفية في إدراكهم لأبعاد البيئة التعليمية التالية :

السرعة ، التنافس ، الزمرة ، الرضا ، التنافس

(٦) ظهر من الفرض السادس : أن متغيرات الرؤية الانتقائية والصعوبة والتماسك والسلوك اللومي وتوقع الكوارث والاعتمادية ، تشكل أفضل متغيرات للتنبؤ بمتغير أساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

(٧) ظهر من الفرض السابع : أن متغيرات الذاتية وسوء التنظيم والمحاباة والثبات واتجاه الهدف في التنوع والتماسك تشكل أفضل متغيرات للتنبؤ بمتغير التشوهات المعدة لدى عينة الدراسة .

**حنان حسين محمود عبدالرسول (١٩٩٧)**

✪ ***"دراسة لبعض العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بسلوك الغش في الامتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"***

أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

**أولاً : بالنسبة للتساؤل الأول ... والذى ينص على :**

هل تتفق زوايا الرؤى لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم حول بعض الأمور المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات ؟

(١) أكدت نسبة كبيرة بلغت (٩٠,٣٣ ٪) من التلاميذ والتلميذات و(٩٣,٧٥ ٪) من

المعلمين انتشار ظاهرة الغش فى مدارسهم .

(٢) جاء تقدير تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم لانتشار ظاهرة الغش فى مدارسهم بدرجة متوسطة فى المرتبة الأولى ، حيث اتفق (٣٥,٣٣٪) من التلاميذ والتلميذات و(٣٧,٥٪) من المعلمين على أن الغش ينتشر فى مدارسهم بدرجة متوسطة .

(٣) هناك اتفاق فى زوايا الرؤى لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم حول أسباب ظاهرة الغش فى الامتحانات الآتية والتى تدور حول ثلاثة محاور أساسية هى :

**( أ ) أسباب مرتبطة بالتلميذ وهى :**

* انخفاض مستوى التحصيل الدراسى للتلميذ .
* الرغبة فى النجاح بأية وسيلة .
* الرغبة فى الحصول على درجات مرتفعة .
* عدم التركيز أثناء الشرح .
* الإتكالية والتكاسل .
* تقليد الزملاء .
* انخفاض مستوى ذكاء التلميذ .
* نسيان التلميذ لبعض عناصر الموضوع .
* عدم الاستعداد الجيد للامتحان .
* حرص التلميذ على الظهور بمظهر حسن أمام الزملاء .

**(ب) أسباب مرتبطة بالأسرة وهى :**

* انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة .
* عدم توافر الرعاية الكاملة فى المنزل .
* انخفاض المستوى التعليمى للوالدين .
* كثرة عدد الأبناء فى الأسرة .

**(جـ) أسباب مرتبطة بالمدرسة وهى :**

* عدم قدرة المعلم على الشرح الجيد .
* التهاون فى تطبيق عقوبة الغش .

* صعوبة المناهج وتكدسها .
* التهاون فى المراقبة .
* تقارب المقاعد فى لجنة الامتحان .

مما يدل على أن الغش فى الامتحانات ظاهرة متعددة الجوانب بعضها يرجع للطالب نفسه من حيث قدراته ودوافعه وبعضها يرجع للظروف البيئية التى تمارس ضغوطها عليه سواء فى الأسرة أو المدرسة .

(٤) هناك اتفاق فى زوايا الرؤى لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم على أن أكثر أساليب ممارسة الغش فى الامتحانات شيوعاً بالمدرسة الإعدادية هى :

* الكتابة على أوراق صغيرة (برشام) .
* الكتابة على الجسم .
* الكتابة على المسطرة أو الأدوات الكتابية .
* الكلام الهامس مع الآخرين .
* النقل من كتاب أو مذكره .
* الكتابة على المناديل الورقية .     * الكتابة على الملابس .
* قيام المعلمين بتملية الإجابة للتلاميذ .
* استخدام الإشارات الحركية .

بينما لم تتفق أراء تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم حول بعض أساليب الغش الأخرى وتؤكد هذه النتيجة أن ظاهرة الغش متشابهة الملامح فى جميع المراحل التعليمية ولاتتميز المرحلة الإعدادية بأساليب خاصة للغش .

(٥) أكدت نسبة كبيرة بلغت (٩٠ ٪) من التلاميذ والتلميذات و (٨٦,٢٥٪) من المعلمين أن ظاهرة الغش فى الامتحانات تحتاج إلى علاج .

(٦) يوجد اتفاق فى زوايا الرؤى لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم حول بعض طرق علاج ظاهرة الغش فى الامتحانات التالية والتى تدور حول المحاور الآتية :

**( أ ) طرق تتعلق بالتلميذ وهى :**

* تشجيع التلميذ على الاستذكار ومتابعة الدرس .
* تنمية قيمة الأمانة العلمية لدى التلاميذ .

* الاستعداد الجيد للامتحان .
* علاج حالات القلق التى تصاحب فترة الامتحان .
* تعويد التلميذ الاعتماد على النفس .

(ب) طرق تتعلق بالأسرة وهى :

* المتابعة المنزلية والتأكيد على أهمية التعاون بين المدرسة والبيت .
* التوعية الأسرية لتخفيف الضغوط النفسية على التلميذ .
* استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة .
* توفير المناخ المناسب للمذاكرة فى المنزل .

(جـ) طرق تتعلق بالمدرسة وهى :

* تشديد المراقبة فى لجان الامتحان .
* تسهيل الامتحانات الصعبة وجعلها فى مستوى التلاميذ .
* تبسيط المناهج بما يتناسب والمرحلة العمرية للتلميذ .
* رفع مستوى الأداء المهنى للمعلم .
* إعداد أكثر من نموذج للامتحان .
* عدم قيام بعض المعلمين بتملية الإجابة للتلاميذ أثناء الامتحان .
* الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية .

بينما توجد بعض طرق علاج الغش اقتصر ذكرها على المعلمين وهى :

* عدم اقتصار الامتحانات على الأسئلة الموضوعية .
* إظهار نتيجة المدرسة الحقيقية دون رفع .
* استخدام الاختبارات الشفوية مع الاختبارات التحريرية فى تقويم التلميذ

كما توجد بعض طرق علاج الغش اقتصر ذكرها على التلاميذ والتلميذات وهى :

- عمل مجموعات تقوية للتلاميذ الضعاف بأجور رمزية .
- جلوس تلميذ من الصف الأول بجانب تلميذ من الصف الثانى .
- عدم وجود أكثر من امتحان فى اليوم .

كما اختلفت أراء تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية ومعلميهم حول العديد من طرق علاج الغش .

(٧) جاءت نظرة تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية إلى سلوك الغش في الامتحانات مرتبة كما يلي :

أولاً : أن الغش سلوك غير أخلاقى .

ثانياً : أن الغش عادة سلوكية لدى التلاميذ .

ثالثاً : أن الغش نوع من التعاون بين الزملاء .

رابعاً : أن الغش مجرد تبادل معلومات بين التلاميذ .

خامسا: الغش حق مكتسب .

(٨) أكدت نسبة كبيرة من المعلمين بلغت (٨١,٢٥٪) أن الضوابط والتشريعات القائمة غير كافية لمواجهة ظاهرة الغش التى أصبحت منتشرة فى مدارسهم .

**ثانياً** : بالنسبة للتساؤل الثانى .. والذى ينص على :

هل توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية – أفراد العينة فى سلوك الغش ؟

**أظهرت نتائج الدراسة مايلى :**

(١) انتشار سلوك الغش بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية بنسبة (٤٧,٦٦٪) أى أن مايقرب من نصف العينة لجأوا أثناء التجربة الميدانية إلى ممارسة سلوك الغش فى الامتحانات .

(٢) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين (التلاميذ ، التلميذات) فى سلوك الغش ، أى أن سلوك الغش فى الامتحانات بالمدرسة الإعدادية لايختلف باختلاف الجنس .

**ثالثاً** : بالنسبة للتساؤل الثالث .. والذى ينص على :

هل توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات الغشاشين وغير الغشاشين فى كل من مركز التحكم ، الدافع للإنجاز ، قلق الامتحان ، التحصيل الدراسى ؟

**دلت نتائج الدراسة على :**

(١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ والتلميذات الغشاشين وغير الغشاشين فى كل من مركز التحكم ، الدافع للإنجاز ، التحصيل الدراسى لصالح التلاميذ والتلميذات غير الغشاشين ، وهذا يعنى أن التلاميذ والتلميذات غير الغشاشين أفضل من التلاميذ والتلميذات الغشاشين فى كل من التحكم الداخلى ، الدافع للإنجاز ، التحصيل الدراسى .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ والتلميذات الغشاشين وغير الغشاشين فى قلق الامتحان لصالح التلاميذ والتلميذات الغشاشين ، وهذا يعنى ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والتلميذات الغشاشين عند مقارنتهم بغير الغشاشين .

**رشاد علي عبدالعزيز موسي ، صلاح الدين أبو ناهية (١٩٩٧)**

**✪ "إدراك الممارسات الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدي المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية"**

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين عدد من المتغيرات المستقلة والممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة وهذه المتغيرات هى (العمر ، مستوى تعليم الأب ، مستوى تعليم الأم ، المستوى الاقتصادى) .

## مشكلة الدراسة :

(١) هل توجد فروق فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات وفقاً لمتغير العمر؟

(٢) هل توجد فروق فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب ؟

(٣) هل توجد فروق فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأم ؟

(٤) هل توجد فروق فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادى ؟

## الفروض :

(١) لايوجد أثر دال احصائياً لمتغير العمر فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٢) لايوجد أثر دال إحصائياً لمتغير مستوى تعليم الأب فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٣) لايوجد أثر دال إحصائياً لمتغير مستوى تعليم الأم فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٤) لايوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٥) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغير العمر ومستوى تعليم الأب حتى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٦) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى العمر ومستوى تعليم الأم فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٧) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى العمر والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٨) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٩) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى مستوى تعليم الأب والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(١٠) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى مستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(١١) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات العمر ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(١٢) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات العمر ومستوى تعليم الأب والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(١٣) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(١٤) لايوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات العمر ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

**العينة والإجراءات :**

تكونت العينة من (٦٠٩) طالبات فى المرحلة المتوسطة ، تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية من بعض مدارس البنات المتوسطة بالأحساء .

وتم إجراء الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

(١) تطبيق استبانة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء على عينة مكونة من مائتى طالبة فى المرحلة المتوسطة لحساب عمليات الصدق والثبات .

(٢) بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة ، تم تطبيقها مرة أخرى على

عينة مكونة من (٦٠٩) من طالبات المرحلة المتوسطة فى الصفوف الثلاثة لحساب عمليات الصدق والثبات .

(٣) بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة ، تم تطبيقها مرة أخرى على عينة مكونة من (٦٠٩) من طالبات المرحلة المتوسطة فى الصفوف الثلاثة الأولى . وتتضمن الاستبانة بعض البنود الخاصة بالعمر ، ومستوى تعلم الآباء ، ومستوى تعليم الأمهات ، والمستوى الاقتصادى .

(٤) تم تصحيح الاستبانات وتفريغها لاجراء العمليات الإحصائية باستخدام التحليل العاملى ، والنماذج الخطية العامة ، ومعادلة توكى .

**الأدوات :**

- استبانة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء إعداد الباحثان .

**النتائج :**

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

(١) وجود أثر دال إحصائياً عند (٠٥,) لكلاً من متغير العمر ، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم ، والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٢) عدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى العمر ومستوى تعليم الأب ، ومتغيرى العمر ومستوى تعليم الأم ، ومتغيرى العمر والمستوى الاقتصادى ، ومتغيرى مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم ، ومتغيرى مستوى تعليم الأب والمستوى الاقتصادى ، ومتغيرى مستوى تعلم الأم والمستوى الاقتصادى ، ومتغيرات العمر ، ومستوى تعلم الأب ومستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى فى الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات .

(٣) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لتفاعل المتغيرات :

(أ) العمر ومستوى تعليم الأب والمستوى الاقتصادى .

(ب) مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى .

(جـ) العمر ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادى .

**أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨)**

✪ **"الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات -٢"**

تعرض الباحث فى الجزء الأول من هذه الدراسة ، والذى نشر (١٩٩٧) إلى أهمية عملية الإدراك بين موضوعات علم النفس ، والتفسيرات الأساسية فى النظرية

الإدراكية بوجه عام . ثم تحليل بعض العناصر الأساسية لعملية الإدراك فى إطار اتجاه تكوين وتناول المعلومات Information Processing . ومن ذلك العلاقة الوطيدة بين الإحساس والإدراك على أساس أن هذه العلاقة على درجة كبيرة من الأهمية فى معرفة وفهم كثير مما يحدث حولنا من أحداث ، ومايوجد من موضوعات مما يجعل للإحساسات والإدراكات التى تصدر عنا دوراً هاماً فى ربطنا بالعالم المحيط بنا وما يجرى فيه من أحداث . كما اهتم هذا الجزء بدراسة العلاقة بين عمليتى التعرف والإدراك، وأهمية دراسة عملية التعرف على الأنماط الإدراكية المختلفة .

**(٢) كيفية قياس المعلومات الأولية فى الإدراك :**

وتمثل الدراسة الحالية الجزء الثانى من دراسة الإدراك فى إطار اتجاه تكوين وتناول المعلومات . حيث تتعرض هذه الدراسة إلى كيفية قياس المعلومات الأولية فى الإدراك فى ضوء التجارب الرائدة التى أجريت فى نطاق هذا الاتجاه ومنها تجارب «سبيرلنج» التى أجراها فى مجالى الإدراك البصرى والإدراك السمعى . وقد أدخل «سبيرلنج» على هذه التجارب ما أطلق عليه إجراء التقرير الجزئى الذى يمكن الفاحص من تسجيل استجابات المفحوصين الإدراكية بكفاءة أكثر مما كان يتبع فى إجراءات التقرير الكلى الذى استخدمه فى بعض التجارب . والذى كان يعتمد على تسجيل جميع المثيرات الإدراكية التى يمكن أن يحددها المفحوص فى الموقف الإدراكى . وقد نوع «سبيرلنج» من هذه التجارب سواء فى مجال الإدراك البصرى ، أو مجال الإدراك السمعى . وأشار فى خلاصة نتائج هذه التجارب إلى أن المعلومات التى يتم الحصول عليها من هذه المواقف تمثل ما أطلق عليه بمعلومات الذاكرة الحسية ، وهى ما أشير إليها فى بعض التجارب الأخرى بالذاكرة الأيقونية .

**(٣) استراتيجيات تكوين وتناول المعلومات فى الإدراك :**

كما تتعرض هذه الدراسة إلى الإستراتيجيات التى استخدمها الباحثون فى دراسة تكوين وتناول المعلومات فى الإدراك ، وكذلك أهمية عملية تخزين المعلومات السابق على الإدراك البصرى ، ودراسة بعض المشكلات المتصلة بهذه العملية مثل فترة عرض المثير وموضعه وأثر ذلك على عملية التعرف ، وكذلك زمن تخزين المعلومات الحسية ، وما يشار إليه بزمن بقاء معلومات الذاكرة الحسية .

وقد اهتمت إستراتيجيات تكوين وتناول المعلومات فى الإدراك بمشكلة طريقة تناول المعلومات عبر المراحل المختلفة ، وعلى أى صورة يتم تناول هذه المعلومات عبر هذه المراحل ؟ هل يتم التناول فى شكل متواز أم أنه يتم فى شكل متتابع ؟ وقد تباينت نتائج بحث هذه المشكلة بالنسبة للبحوث التى أمكن التوصل إليها . فقد بينت

نتائج دراسات «سبيرلنج» أنه فى ضوء ممارسة المفحوصين لبعض العمليات التقاربية أثناء الموقف التجريبى فى الإدراك ، أن تناول مثيرات هذا الموقف قد تم فى شكل متواز ، وفى شكل تتابعى تسلسلى كذلك . وذلك على عكس النتائج التى توصل إليها «برودبنت» فى تجاريه عن الانتباه والإدراك السمعى وفسرها على أساس أنه رغم اعتقادنا بأننا نستطيع أن نوجه انتباهنا إلى مصدرين للصوت فى آن واحد ، أى أننا نستقبل مثيرات الموقف فى شكل متواز ، إلا أننا فى الحقيقة ننتبه إلى أحد المصدرين أولاً ، ثم يلى ذلك الإنتباه إلى المصدر الآخر . بمعنى أن معلومات هذين المصدرين تصل إلينا فى شكل متتابع متسلسل ، وليس فى شكل متأن كما نتصور .

**(٤) تخزين المعلومات السابق على الإدراك البصرى :**

أما بالنسبة لأهمية عملية تخزين المعلومات السابق على الإدراك البصرى ، فقد تبين من نتائج البحوث التى اهتمت بدراسة هذه المشكلة أن عملية التعرف تعتمد بدرجة كبيرة على عملية التخزين السابق على الإدراك البصرى . على أساس إن المعلومات التى يحتفظ بها الفرد فى مرحلة التخزين الحسى هى التى سيتم تحويلها إلى المرحلة التالية من التناول وهى مرحلة التعرف التى تؤثر بالتالى على عملية الإدراك.

كما كشفت نتائج البحوث التى اهتمت بمشكلة فترة بقاء معلومات الصورة البصرية السابقة على الإدراك فى الذاكرة ، إن هذه الفترة الزمنية تتراوح مابين ١٢٥ إلى ٢٠٠ مللى ثانية ، وهى الفترة اللازمة لتخزين المعلومات قبل عملية الإدراك .

**عزت عبدالحميد محمد حسن (١٩٩٨)**

✪ ***"النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريب عليه والاتجاهات نحوه لدي طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه "***

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير إدراك بيئة التدريب على البحث على كل من فعالية الذات فى البحث والاتجاهات نحوه ، والتعرف على تأثير فعالية الذات فى البحث على الاتجاهات نحوه ، وذلك عن طريق التحقق من صحة النموذج البنائى الذى يتضمن هذه المتغيرات الثلاثة كمتغيرات كامنة ، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الجنس والخبرة فى مجال البحث والتفاعل بينهما على كل من فعالية الذات فى البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوه لدى ٢١٠ طلاب وطالبات بالدكتوراه والدبلوم الخاصة بكليات التربية والآداب ببنها والزقازيق ، طبقت عليهم ثلاثة مقاييس هى : فعالية الذات فى البحث (إعداد الباحث) وبيئة التدريب على البحث (ترجمة وتعريف الباحث) والاتجاهات نحو البحث (إعداد الباحث) . وقد أشارت نتائج تحليل التباين ومعادلة شيفيه إلى وجود فرق دال إحصائياً

بين الطلاب والطالبات فى كل من : فعالية الذات فى البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث لصالح الطلاب فى الحالتين ، وكذلك وجد فرق دال إحصائياً بين مجموعة طلاب وطالبات الدكتوراه ومجموعة طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة فى كل من : فعالية الذات فى البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث لصالح المجموعة الأولى فى الحالتين ، فى حين لم يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس والخبرة فى مجال البحث والتفاعل بينهما على الاتجاهات نحو البحث . وتوصلت نتائج نموذج المعادلة البنائية – لدى عينتى الدكتوراه والدبلوم الخاصة – إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لبيئة التدريب على البحث على كل من : فعالية الذات فى البحث والاتجاهات نحوه ، ووجود تأثير كلى (غير مباشر) لفعالية الذات فى البحث على الاتجاهات نحوه .

**أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٩)**

**✪ "الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات -٣"**

احتل علم النفس المعرفى مكانه بقدر كبير من الاهتمام والتقدم بين الفروع الحديثة لعلم النفس من خلال التصورات والنماذج والاتجاهات التى كانت ومازالت بمثابة العامل الهام فى تقدم هذا العلم ، ومن هذه الاتجاهات اتجاه تكوين وتناول المعلومات Information Processing . حيث ينظر هذا الاتجاه إلى العمليات المعرفية ومنها عمليات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، والتفكير ، وحل المشكلات ، وتكوين المفاهيم ، واتخاذ القرارات على أنها متصل من النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد فى مواقف حياته اليومية التى يتعرض لها دوماً . ويعتبر هذا الاتجاه إن السبيل إلى فهم وظائف كل عملية من العمليات المعرفية المشار إليها ، بالإضافة إلى كيفية عملها ، والاستراتيجيات التى تقوم عليها ، وصلتها بالعمليات الأخرى هو فى الدراسة العلمية التحليلية لكيفية تكوين وتناول الفرد للمعلومات .

أما بالنسبة للجزء الأول من دراسة الإدراك فى نماذج تكوين وتناول المعلومات، والذ نشر عام (١٩٩٧) فقد تم فيه عرض أهمية الإدراك بين موضوعات علم النفس المعرفى ، والتفسيرات الأساسية فى النظرية الإدراكية . كما تم تناول العلاقة الوطيدة بين الإحساس والإدراك على أساس أن هذه العلاقة على درجة كبيرة من الأهمية فى معرفة وفهم كثير مما يحدث حولنا من أحداث ، ومايوجد من موضوعات . وهذا مايجعل للإحساسات والإدراكات التى تصدر عنا دوراً هاماً فى ربطنا بالعالم المحيط بنا . وكذلك تم فى هذه الدراسة تناول العلاقة بين عملية التعرف والإدراك ، وأهمية دراسة التعرف على الأنماط الإدراكية المختلفة .

واهتم الباحث فى الجزء الثانى من دراسة موضوع الإدراك بعرض وتحليل بعض العناصر الأساسية الأخرى لعملية الإدراك فى إطار نفس الاتجاه . ومن ذلك كيفية قياس المعلومات الأولية فى الإدراك فى ضوء التجارب الرائدة فى هذا الاتجاه . كما تناولت هذه الدراسة الاستراتيجيات التى استخدمها الباحثون فى دراسة عملية الإدراك . وكذلك أهمية عملية تخزين المعلومات السابق على الإدراك البصرى ، ودراسة بعض المشكلات المتصلة بهذه العملية مثل : أثر فترة عرض المثير وموضعه على عملية التعرف ، وزمن تخزين المعلومات الحسية .

أما الدراسة الحالية فإنها تمثل الجزء الثالث فى دراسة موضوع الإدراك فى إطار اتجاه تكوين وتناول المعلومات حيث تهتم هذه الدراسة بعرض وتفسير نموذج «اتكنسون وشيفرين» فى الإدراك فى نطاق ذلك الاتجاه والتجارب التى أجرياها فى موضوع الذاكرة ، ويستفاد منها فى فهم كثير من جوانب عملية الإدراك . ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل هى مرحلة التسجيل الحسى ، ومرحلة التخزين قصير الأمد، ومرحلة التخزين طويل الأمد ، والتفاعل بين المراحل الثلاث وأثره فى تكوين وتناول المعلومات أثناء عملية الإدراك الموضوع الرئيسى للدراسة الحالية .

**صلاح الدين حسين الشريف ، إمام مصطفي سيد (١٩٩٩)**

✪ ***"الأداء الجامعي كما يدركه الطلاب وعلاقته بالنمو المهني وبعض المتغيرات النفسية وغير النفسية لدي أعضاء هيئة التدريس"***

**أهداف البحث :**

يهدف البحث إلى التعرف على :

(١) بعض المتغيرات النفسية وغير النفسية المرتبطة بالأداء الجامعى لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة وبالأداء الجامعى المتميز بصفة خاصة كما يدركها طلابهم.

(٢) مدى التحسن فى الأداء المهنى لأعضاء هيئة التدريس نتيجة للتقويم المستمر كما يدركه طلابهم .

(٣) الفروق بين أعضاء هيئة التدريس مؤيدى ورافضى تقويم الطلاب لهم فى المتغيرات غير النفسية كما يدركها طلابهم .

**فروض البحث :**

**الفرض الأول** : توجد علاقة ارتباطية دالة بين أداء أعضاء هيئة التدريس كما يدركه الطلاب وكل من أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية .

الفرض الثانى : توجد علاقة ارتباطية دالة بين الأداء المتميز لأعضاء هيئة التدريس كما يدركه الطلاب وكل من الصفات الشخصية / الاجتماعية ، الصفات المهنية / الأكاديمية لديهم .

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً فى أساليب التفكير بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء كما يدركه الطلاب لصالح متميزى الأداء.

الفرض الرابع : توجد فروق دالة إحصائياً فى المسئولية الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء كما يدركه الطلاب لصالح متميزى الأداء.

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء كما يدركه الطلاب فى الصفات الشخصية / الاجتماعية، الصفات المهنية / الأكاديمية لصالح متميزى الأداء .

الفرض السادس: يوجد تحسن دال فى أداء بعض أعضاء هيئة التدريس غير متميزى الأداء كما يدركه طلابهم نتيجة للتقويم المستمر لهم .

الفرض السابع: لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس مؤيدى ورافضى التقويم فى الصفات الشخصية / الاجتماعية ، الصفات المهنية / الأكاديمية كما يدركها الطلاب .

## أدوات البحث :

(١) استبيان تقويم الأداء الجامعى .

(إعداد وحدة تقويم الأداء الجامعى بجامعة أسيوط) .

(٢) مقياس المسئولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

(إعداد : إمام مصطفى سيد ، صلاح الدين حسين الشريف) .

(٣) مقياس أساليب التفكير لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

(إعداد : صلاح الدين حسين الشريف ، إمام مصطفى سيد) .

(٤) مقياس الجوانب غير النفسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

(إعداد : إمام مصطفى سيد ، صلاح الدين حسين الشريف) .

## عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث من (١٢٣٢) طالباً وطالبة من طلاب كليات جامعة أسيوط يقابلهم (٩٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (مدرس – أستاذ مساعد –

أستاذ) منهم (٤٦) متميزى الأداء ، (٣٢) عضواً غير متميزى الأداء ، (١٠) أعضاء مؤيدى التقويم ، (٨) أعضاء رافضى التقويم من أعضاء هيئة التدريس فى العامين الدراسيين ١٩٩٧/٩٦ ، ١٩٩٨/٩٧ وذلك بعد تطبيق استبيان تقويم الأداء الجامعى عليهم .

## نتائج البحث :

توصلت نتائج البحث إلى مايلى :

(١) يرتبط الأداء الجامعى لدى أعضاء هيئة التدريس كما يدركه الطلاب إرتباطاً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بكل من أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس .

(٢) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأداء المتميز وكل من الصفات الشخصية / الاجتماعية والمهنية / الأكاديمية كما يدركها الطلاب عند مستوى ٠,٠١ .

(٣) وجود فروق دالة فى أسلوبى التفكير التشريعى والحكمى بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء عند مستوى ٠,٠١ لصالح متميزى الأداء، ولم توجد فروق دالة فى أسلوب التفكير التنفيذى بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء .

(٤) وجود فروق دالة فى المسئولية الاجتماعية (الفهم ، الاهتمام ، المشاركة الاجتماعية) بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء عند مستوى ٠,٠١ لصالح متميزى الأداء .

(٥) وجود فروق دالة فى الصفات الشخصية /الاجتماعية والمهنية / الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس متميزى وغير متميزى الأداء عند مستوى ٠,٠١ لصالح متميزى الأداء .

(٦) وجود نمو ملحوظ دال إحصائياً توضحه نتائج التطبيق الأول والثالث فى أداء أعضاء هيئة التدريس نتيجة لعملية التقويم المستمر كما يدركه طلابهم .

(٧) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فى الصفات المهنية/الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس مؤيدى ورافضى التقويم لصالح أعضاء التدريس مؤيدى التقويم ، ولم توجد فروق دالة فى الصفات الشخصية / الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس مؤيدى ورافضى التقويم .

**علي ماهر خطاب ، نادية عبده أبو دنيا (١٩٩٩)**

✪ **"الفروق بين إدراكات الأم والمعلمة لبعض سمات شخصية طفل الروضة"**

**أهداف البحث** : يهدف البحث الحالى إلى ما يأتى :

(١) بناء مقياس لسمات شخصية طفل الروضة ، مع بيان الخصائص السيكومترية له؛ وذلك من خلال التحليلات الإحصائية المتعددة ، والوقوف على البناء العاملى لبنود المقياس .

(٢) معرفة الفروق بين إدراكات كل من الأمهات والمعلمات لسمات شخصية أطفالهن .

**مشكلة البحث** :

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من إدراكات الأم والمعلمة لسمات شخصية الطفل في جميع الأبعاد الفرعية لمقياس سمات شخصية الطفل ؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراكات كل من معلمة رياض الأطفال بالقليوبية ، ومعلمة رياض الأطفال بالمنيا لسمات شخصية الطفل على المقياس؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدراكات مجموعات الدراسة الأربع (الأمهات بالمنيا ، المعلمات بالمنيا ، الأمهات بالقليوبية ، المعلمات بالقليوبية) لسمات شخصية الطفل ، كما تقاس بالأبعاد الفرعية للمقياس ، تعزى إلى التفاعل الثنائى لمتغيرى المكان (القليوبية – المنيا) ، ونوع المربى (الأم – المعلمة) .

**فروض البحث** :

الدراسة الحالية هى محاولة للتحقق من صحة الفروض الآتية :

**أولاً** : فروض تتعلق بالأثر الأساسى لمتغيرات الدراسة (نوع المربى ، المكان) على إدراكات سمات شخصية الطفل وتتضمن هذه الفروض مايلى :

**الفرض الأول** :

وينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدراكات المعلمة وإدراكات الأم لسمات شخصية الطفل على الأبعاد الفرعية السبعة لمقياس سمات شخصية الطفل (الذكاء اللفظى – الإبتكارية – الاستقلالية – الاتكالية– الانبساطية – الانطوائية – العدوانية) تعزى إلى متغير نوع المربى بصرف النظر عن متغير المكان .

**الفرض الثانى :**

وينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدراكات المعلمة والأم بالقليوبية وإدراكات المعلمة والأم بالمنيا لسمات شخصية الطفل تعزى إلى متغير المكان بصرف النظر عن نوع المربى .

**ثانياً** : فرض يتعلق بالتفاعل الثنائى بين متغيرات الدراسة (نوع المربى والمكان) وأثر ذلك على إدراكات سمات شخصية الطفل .

**الفرض الثالث :**

وينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدراكات مجموعات الدراسة الأربع (أمهات المنيا ، ومعلمات المنيا ، أمهات القليوبية ، معلمات القليوبية) لسمات شخصية الطفل على الأبعاد الفرعية للمقياس تعزى إلى التفاعل الثنائى لمتغيرى المكان (القليوبية – المنيا) ، ونوع المربى (الأم – المعلمة) .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث النهائية من مجموعتين : الأولى تكونت من ٥٦ أماً ومعلمة بالقليوبية والمجموعة الثانية من ٧٢ أماً ومعلمة من محافظة المنيا .

**الأدوات المستخدمة :**

مقياس سمات شخصية طفل الروضة : وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من سبعة أبعاد ، تتضمن ٧٨ عبارة ، وقد تم إجراء الصدق المنطقى للمقياس ؛ بعرضه على لجنة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها ١٢ عضواً . وتم حذف العبارات التى لم يوافق عليها ٨٥٪ من المحكمين ؛ وبذلك استبعدت ٢٧ عبارة فأصبح العدد النهائى لعبارات المقياس ٥١ عبارة .

وقد حدد الباحثان سبع سمات شخصية يمكن قياسها باستخدام المقياس – الذى أعد لهذا الغرض – تجيب عنه الأم طبقاً لإدراكها لسمات شخصية طفلها ، كما تجيب عنه المعلمة طبقاً لإدراكها لسمات شخصية تلميذها – وهذه السمات هى : الذكاء اللفظى – الابتكارية – الانبساطية – الانطوائية – الاستقلالية – الاتكالية – العدوانية .

**خلاصة النتائج :**

**أولاً : النتائج الخاصة بالفرض الأول :**

بصفة عامة تشير النتائج المتعلقة بالفرض الأول والخاص بالأثر الأساسى للمتغيرات المستقلة (نوع المربى – المكان) على إدراكات الأمهات والمعلمات لسمات شخصية الطفل أنه :

( أ ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين إدراكات الأمهات والمعلمات فى سمات الذكاء اللفظى والابتكارية والانبساطية والعدوانية ويتضح ذلك من جداول (٢٣ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٣) على التوالى وقد تم تفسير ذلك فيما سبق .

(ب) لم تظهر فروق دالة بين إدراكات الأمهات والمعلمات لسمات الاستقلالية والاتكالية والانطوائية وقد يرجع ذلك إلى أن الأم والمعلمة يمكنهما إدراك مدى احتياج الطفل إلى مساعدتهما ، وميل الطفل إلى طلب المساعدة فى حل المشكلات فى هذه المرحلة المبكرة من عمره ، أى أن الفرض الأول قد تحقق بصورة جزئية .

**ثانياً : النتائج الخاصة بالفرض الثانى :**

دلت نتائج تحليل التباين واختبار شافيه والخاصة بهذا الفرض إلى أنه :

( أ ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين إدراكات معلمات المنيا ومعلمات القليوبية لصالح معلمات القليوبية لسمة الاتكالية فقط ، كما يوضح جدول (٢٨) أى أن الفروق بين الادراكات تعزى إلى متغير المكان – بصرف النظر – عن نوع المربى .

(ب) لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إدراكات الأمهات والمعلمات فى باقى سمات الشخصية وهى الذكاء اللفظى والابتكارية والاستقلالية والانبساطية والانطوائية والعدوانية . وتدل هذه النتيجة على أنه لايوجد أثر لاختلاف المكان على إدراكات الأمهات والمعلمات لهذه السمات ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن بعض مدن الصعيد مثل المنيا أصبحت تتمتع بالكثير من الخدمات وزيادة نسبة الفتيات . المتعلمات ، مما يؤثر على إدراكهن للكثير من سمات شخصيات أطفالهن ويؤدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فى الإدراك .

**نتائج الفرض الثالث :**

يتعلق هذا الفرض بأثر التفاعل الثنائى بين متغيرى (نوع المربى – والمكان) وأثرهما على إدراكات الأمهات والمعلمات لسمات شخصية الطفل ويتضح ذلك من جدول (٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، بين الإدراكات فى سمات : الذكاء اللفظى ، والابتكارية ، والاتكالية ، على التوالى .

الأمر الذى يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض بصورة جزئية ، بينما لايوجد تفاعل دال بين هذين المتغيرين على إدراكات الأمهات والمعلمات لسمات الاستقلالية ، والانطوائية ، والانبساطية ، والعدوانية .

**محمد أحمد إبراهيم غنيم ، وليد كمال عفيفي القفاص (١٩٩٩)**

✪ **"إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمداخلهم للدراسة"**

الغرض من هذه الدراسة كان استكشاف العلاقة بين العوامل البيئية المدركة ومداخل الطلاب للدراسة ، باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى إعداد رامسدين وصورة مختصرة لقائمة مداخل الدراسة اقتراح جيس وآخرون ، تم تطبيق الأداتين على (٨٨٩) طالب ينتمون إلى عشرة أقسام فى أربعة كليات بجامعة الزقازيق – فرع بنها .

التحليل العاملى للأداتين أكد البناء العاملى المسجل من قبل (على عينات بريطانية) ، مداخل الدراسة وصفت فى ضوء عاملين رئيسين هما التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف والتوجه نحو إعادة الإنتاج ، استبيان إدراك المقرر الدراسى أنتج عاملين رئيسيين أولهما وصف طرق التدريس الرسمية ووثاقة الصلة بالمهنة ، والآخر قدم الإدراك الإيجابى للتدريس والمقرر .

أكدت نتائج التحليل العاملى لأبعاد الأداتين معاً على ارتباط التوجه الأول مع درجة الانفتاح للطلاب والتدريس الجيد والحرية فى التعلم وحمل العمل الثقيل والأهداف والمعايير الواضحة والمناخ الاجتماعى الجيد ، وارتباط التوجه نحو إعادة الإنتاج مع طرق التدريس الرسمية والصلة الوثيقة بالمهنة . هذه النتائج تأكدت من خلال تكرار التحليل السابق على طلاب كل من التخصصات الدراسية .

وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتدرج إلى أنه يمكن التنبؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال أبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى . تأكدت هذه النتائج من خلال تكرار التحليل السابق على طلاب كل من التخصصات الدراسية .

**مدحت أحمد فتح الله علي البربري (١٩٩٩)**

✪ **"إدراك طلاب التعليم الصناعي لبُعد التسلطية لدي المعلم وعلاقته بميولهم نحو المادة الدراسية"**

**أهداف البحث :**

(١) التعرف على آثار النمط التسلطى وغير التسلطى من المعلمين فى خلق مناخ بيئة الفصل .

(٢) تحديد الفروق بين النمطين تبعاً للتخصص .

(٣) التعرف على التفاعل بين التخصصات والأنماط فى ميول الطلاب نحو المواد الدراسية .

(٤) التعرف على أثر التفاعل بين التخصصات والأنماط فى نوعية المناخ داخل الفصل .

(٥) التعرف على الصورة التى يدرك بها كل نمط متغيرات بيئة الفصل .

- وتناول الباحث في الفصل الأول الإطار العام للبحث ويشمل مقدمة ، مشكلة البحث ، أهدافها ، أهميتها ، المصطلحات المستخدمة فيها ، وحدودها وتساؤلاتها وإدارتها وإجراءات دراستها وتناول الباحث فى الفصل الثانى الإطار النظرى الذى يتضمن ثلاثة مباحث هى التسلطية ، بيئة الفصل ، الميول .

- وتناول الباحث في الفصل الثالث الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث وصنفت إلى أربعة محاور :

(١) دراسات اهتمت بالتسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

(٢) دراسات اهتمت ببيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات .

(٣) دراسات اهتمت بالربط بين التسلطية وبيئة الفصل .

(٤) دراسات تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل .

- وتناول الباحث فى الفصل الرابع الدراسة الميدانية التى اشتملت على المنهج ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى (الارتباطى) ويشتمل هذا الفصل على عينة البحث الكلية التي تكونت من (٣٣٤٤) طالب من المدارس الثانوية الصناعية نظام ثلاث سنوات بمحافظة القاهرة . وعينة المعلمين الكلية التى شملت (٣١٨) معلم من الذكور القائمين بالتدريس لطلاب العينة بمحافظة القاهرة ، ويشتمل هذا الفصل على الأدوات المستخدمة فى البحث وهى :

(١) مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب . (إعداد الباحث) .

(٢) مقياس الميول نحو المواد الدراسية . (إعداد دكتور فؤاد أبوحطب) .

(٣) مقياس بيئة الفصل . (إعداد دكتور عبدالرحيم بخيت) .

ثم تناول الباحث فى هذا الفصل الاجراءات التى اتبعت فى تطبيق هذه الأدوات على مجتمع العينة ، كما تناول كيفية تصحيح المقاييس التى تم تطبيقها .

- وتناول الباحث فى الفصل الخامس الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى مجال التحقق من صدق المقاييس وهى :

(أ) حساب الفروق بين الأربعيات .

(ب) الصدق المنطقى والحصول على النسبة المئوية للاتفاق على العبارات .

(جـ) تحكم المقياس والوصول إلى النسبة المئوية للاتفاق على الأبعاد والعبارات.

(د) التحليل العاملي .

**وفى مجال التحقق من ثبات المقاييس استخدم الباحث :**

( أ ) طريقة إعادة الاجراء .

(ب) معادلة كيودر ريتشاردسون .

(جـ) معادلة جتمان .

(د) معادلة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية .

**وفى مجال معالجة الفروض استخدم الباحث :**

- طريقة الثلاثيات .
- طريقة الرباعيات .
- حساب معاملات الارتباط بالطريقة العامة .
- تحليل التباين فى إتجاهين (٢ × ٢) مع مراعاة الفروض التى يستند إليها .
- إختبار كوكران .
- إختبار شيفيه .
- إختبار توكى .
- حساب النسبة التائية T Test مع مراعاة شروط استخدامها .
- وتناول الباحث فى الفصل الخامس عرض للنتائج وقد تم مناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ووجهة نظر الباحث ، ومن أهم تلك النتائج مايلى :

(١) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تسلطية المعلمين ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم .

(٢) تؤدى تسلطية المعلم إلى إحجام الطلاب وعدم ميولهم للمواد الدراسية أما المعلم المتوازن فى معاملته مع طلابه فيصبحون معه أكثر ميلاً وتكيفاً داخل بيئة الفصل .

(٣) أدى التخصص الأكاديمى للمعلم إلى إختلاف مدى التأثير على الميول وكذلك على بيئة الفصل .

(٤) إتضح وجود فروق فى إدراكات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين للأبعاد التالية (التنافس - الترتيب والتنظيم - توجيه الواجبات - تحكم المدرس -

الدرجة الكلية على المقياس) وكانت الفروق لصالح المعلم التسلطي بينما لم توجد فروق بين النمطين على متغيرات مقياس بيئة الفصل التالية (المشاركة - الانضمام - تدعيم المدرس - وضوح القواعد - التجديد) .

**أحمد السيد جاسر، عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٠)**

✪ **"دراسة سمات الشخصية والإدراك الاجتماعي"**

يعتمد الإدراك الاجتماعي على وصف الفرد لذاته ووصفه لذات الآخرين ، وعندما يدرك الشخص إدراكاً صحيحاً لذاته وكذلك ذات الآخرين يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين تفاعلاً صحيحاً وبالتالي يحسن توافقه مع البيئة التي يعيش فيها وإدراك الشخص الصحيح لذوات الآخرين ينعكس على إنتاجية الشخص داخل الجماعة التي يعيش فيها ويصبح شخصاً له قيمة وفائدة للجماعة بل يستفيد منه الآخرين في حل مشاكلهم ، وإدراك الشخص الصحيح لذاته وذوات الآخرين على سمات الشخصية وخاصة السمات التي تبلور سلوكه وتؤثر عليه ومن هنا كان السؤال الذي يحاول البحث الحالي الإجابة عليه هو .

ماهي سمات الشخصية التي ترتبط بالإدراك الاجتماعي ؟

وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) موظفاً بالإدارات المختلفة لكلية التربية ببور سعيد عام ١٩٩٨ /١٩٩٩ وكانت مؤهلاتهم فوق المتوسطة وطبق عليهم الإستخبارات الآتية :

(١) وصف الذات .

(٢) وصف ذات الآخرين .

وهما يمثلان الإدراك الاجتماعي ، وطبق على كل موظف إستخبار وصف الذات ويرمز لهذا الشخص بالرمز (أ) ويطبق عليه استخبارين لوصف ذات الآخرين أحدهما يمثل أفضل شخص في الجماعة يتفاعل ويتعامل معه ويرمز له بالرمز (ب) ، واستخبار ثاني لوصف ذات الآخرين وهو يمثل أسوأ شخص يتفاعل ويتعامل معه الشخص (أ) ويرمز له بالرمز (ج) . وتم إستخراج أربع درجات للإدراك الاجتماعي لكل فرد من أفراد العينة وهي : التشابه الحقيقي ، التشابه الوصفي ، التشابه التراسلي ، التشابه المقارن ، ومن مجموعهم تكون الدرجة الكلية للإدراك الاجتماعي ، وهذان الإستخباران يتمتعان بدرجة من الصدق والثبات مرتفعة تجعلهما صالحان لقياس الإدراك الاجتماعي .

(٣) إستخبار الإنبساطية (الصور المختصرة) .

(٤) إستخبار الإتزان الإنفعالى (الصورة المختصرة) وكل إستخبار يقيس سبع سمات للشخصية ويعطى درجة كلية لبعدى الإنبساطية والإتزان الإنفعالى وبالتالى يكون عدد سمات الشخصية موضع الدراسة (١٤ سمة) هى : النشاط – الاجتماعية – المخاطرة – الإندفاعية – التعبيرية (الإنطلاق) – التأملية – المسئولية – تقدير الذات – السعادة – القلق – سيطرة الهواجس – الإستقلال الذاتى – توهم المرض – الإحساس بالذنب .

وهذان الإستخباران يتمتعان بدرجة من الصدق والثبات مرتفعة تجعلهما صالحان لقياس سمات الشخصية ، وقد قاما الباحثان بتحويل جميع الدرجات الخام للإدراك الاجتماعى وسمات الشخصية إلى درجات معيارية معدلة ليسهل المقارنة بين الدرجات .

**وكانت من أهم النتائج التى توصل إليها البحث هى :**

(١) ترتبط الإنبساطية بالإدراك الاجتماعى إرتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

(٢) يرتبط الإتزان الإنفعالى بالإدراك الإجتماعى إرتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

(٣) ترتبط سمة الإندفاعية بالإدراك الاجتماعى إرتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

(٤) تربط سمة الإحساس بالذنب بالإدراك الاجتماعى إرتباطاً موجبا ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

(٥) ترتبط سمة سيطرة الهواجس بالإدراك الاجتماعى إرتباطاً موجبا ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

(٦) تربط سمة النشاط والإجتماعية والمخاطرة بالتشابه التراسلى إرتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

(٧) ترتبط سمة المخاطرة والإندفاعية بالتشابه الوصفى إرتباطاً موجباً عند مستوى ٠,٠١ .

(٨) ترتبط سمة السعادة بالتشابه الوصفى إرتباطاً سالباً عند مستوى ٠,٠١ .

(٩) ترتبط سمة توهم المرض بالتشابه التراسلى إرتباطاً سالباً عند مستوى ٠,٠٥ .

(١٠) ترتبط سمة القلق وتوهم المرض بالتشابه المقارن إرتباطاً موجباً ودالاً عند مستوى ٠,٠٥ .

**أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٠)**

**"التوكيدية بين الإذعانية والعدوانية : في ضوء اختلاف إدراك الأبناء للسلطة الأبوية**

**(دراسة مقارنة لدي عينة من المراهقين في الريف والحضر)**

## مشكلة الدراسة :

يرى الباحث أن نوع العلاقة التى تنشأ بين الأب والأبناء وطريقة معاملته لهم واستخدامه لنمط معين من السلطة الأبوية سواء كانت متسلطة أو متساهلة أو ديمقراطية من الأمور التى تلعب دوراً أساسياً فى تحديد مستوى التوكيدية لدى الأبناء.. وراح يتساءل الباحث عما إذا كانت هناك صلة بين نوعية السلطة الأبوية ومايكون عليه الأبناء من إذعانية أو توكيدية أو عدوانية .. بمعني : هل تسلطية الأب تنتقل عبر التوحد إلى الأبناء ويصبحون عدوانيين وبالتالى ترتبط السلطة التسلطية بعدوانية الأبناء .. أم إن الأباء المتسلطين يساهمون بعدوانيتهم إلى تربية أبناء إذعانيين (لاتوكيديين) ويستحيل أن تبلغ بنا إلى أبناء توكيديين ؟ وما الحال بالنسبة للأباء المستاهلين ومايعطونه من حرية لأبنائهم ؟ هل ينشأ عنها عدوانية أم إذعانية أم توكيدية ؟

وأما الأباء الديموقراطيون والذين يستخدمون الأسلوب الحازم فى مرونة وتعقل هل هذا الأسلوب يستطيع أن يؤدى إلى أبناء توكيديين إيجابيين فى علاقاتهم الاجتماعية ؟ هذه تساؤلات أثارت الباحث ويحاول فى بحثه الحالى أن يجيب عنها .

## الأدوات :

(١) مقياس التوكيدية لدى المراهقين إعداد/الباحث .

(٢) مقياس السلطة الأبوية إعداد/إبراهيم على إبراهيم عبدالرحمن سيد سليمان.

## العينة :

بلغت عينة الدراسة النهائية (٢٤٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوى من الريف والحضر .

## خلاصة النتائج :

اتضح من خلال نتائج هذه الدراسة مايلى :

(١) أن إدراك الأبناء للسلطة الأبوية الديموقراطية والقائمة على الحب والثقة مع استخدام أسلوب الحزم والتوجيه والإرشاد كل هذا من شأنه أن يعمل على تنشئة أبناء توكيديين بعيدين عن الإذعانية بعدهم عن العدوانية .

(٢) وأن إدراك الأبناء للسلطة الأبوية المتسلطة والقائمة على إصدار الأوامر والنواهى والتدخل فى كل كبيرة وصغيرة وإهمال ذاتية الأبناء .. يستحيل معه تنشئة أبناء توكيديين .. فهى إما أن تتخذ أسلوب الخضوع والاستسلام أسلوباً مميزاً لها فيصبح الأبناء هيابين خجولين .. وإما أن تتخذ أسلوب العدوان والغضب أسلوباً مميزاً لها فى المواقف التى يتعرض الأبناء لها فيصبحون سريعى الغضب ودائمى الثورة والعدوان .

(٣) وأن إدراك الأبناء للسلطة الأبوية المتساهلة والقائمة على الإهمال والتسيب وترك الحبل على الغارب .. يستحيل معه أيضاً تنشئة أبناء توكيديين .. فأبناء السلطة الأبوية المتساهلة قد بدا على سلوكهم العدوان واضحاً نتيجة للتعبير عنها ومخرجاتها من مسالكهم فى المواقف الاجتماعية المختلفة .

(٤) وقد تبين أيضاً ارتفاع مستوى التوكيدية والعدوانية لدى الذكور عن الإناث ، بينما ارتفع مستوى الإذعانية لدى الإناث عن الذكور .

واتضح كذلك أنه لاتوجد فروق فى مستوى الإذعانية بين طلاب الريف والحضر، بينما تميز طلاب الريف بأنهم أكثر عدوانية ، وتميز طلاب الحضر بأنهم أكثر توكيدية .

**فضلون سعد مصطفي الدمرداش (٢٠٠٠)**

✪ ***"صعوبات الادراك في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية في الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي" (دراسة مسحية)***

**مشكلة الدراسة** : تكمن مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤلين الآتيين :

(١) ما نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بحسب الجنس (ذكور – إناث) والموقع الجغرافى (ريف – حضر) والصف الدراسى (الثالث – الرابع – الخامس) الابتدائى؟

(٢) هل توجد فروق بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب تفاعل الجنس (ذكور – إناث) والموقع الجغرافى (ريف – حضر) والصف الدراسى (الثالث – الرابع – الخامس) الابتدائى؟

**فروض الدراسة :**

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب الموقع الجغرافى (ريف – حضر) .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب

الجنس (ذكور - إناث) .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب الصفوف (الثالث - الرابع- الخامس) الابتدائي .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب تفاعل الموقع الجغرافي (ريف - حضر) مع الجنس (ذكور - إناث) .

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب تفاعل الموقع الجغرافي (ريف - حضر) مع الصفوف الدراسية (الثالث - الرابع- الخامس) الابتدائي.

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب تفاعل الجنس (ذكور - إناث) مع الصفوف الدراسية (الثالث - الرابع - الخامس) الابتدائي.

(٧) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لانتشار صعوبات الإدراك بحسب تفاعل الصفوف الدراسية (الثالث - الرابع - الخامس) الابتدائي مع الجنس (ذكور - إناث) والموقع الجغرافي (ريف - حضر) .

**أدوات الدراسة :**

(١) اختبار القرص الخشبي لقياس صعوبات الإدراك تقنين الباحث.

(٢) اختبار القدرات العقلية للأعمار (٩- ١١)

(إعداد /فاروق عبد الفتاح موسى ١٩٨٩) .

(٣) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

(إعداد / مصطفى محمد كامل ١٩٩٠)

(٤) قائمة ملاحظات سلوك الطفل (إعداد/ مصطفى محمد كامل ١٩٨٧)

(٥) اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ اصحاب صعوبات التعليم.

(إعداد / مصطفى محمد كامل ١٩٨٧) .

**عينة الدراسة :**

اشتملت على (٢٥٨) طفل من الجنسين، تم اختيارهم من بين عينة كلية قوامها (٩٠٠) طفل تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ - ١١) سنة متوسط قدره (١٠,٥) وانحراف معياري (١,٣) وتم اختيار عينة الدراسة في ضوء المحكات التالي:

(أ) اختيار ثلاث مراحل عمرية متتالية في السن.

(ب) التباين فى الجنس مع مراعاة المساواة بين عدد التلاميذ الذكور والإناث.
(جـ) التباين فى الموقع الجغرافى للمدرسة سواء كان ريفياً أم حضراً.

**نتائج الدراسة:**

(١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين الريف والحضر.

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين الصف الثالث وكل من الصف الرابع والصف الخامس لصالح الصف الثالث.

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين الصف الثالث وكل من الصف الرابع والصف الخامس لصالح الصف الثالث.

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين ذكور الريف وكل من ذكور الحضر وإناث الريف وإناث الحضر لصالح ذكور الريف.

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين الصف الثالث ريف والصف الخامس حضر لصالح الصف الثالث ريف.

(٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين ذكور الصف الثالث وكل من إناث الصف الثالث وإناث الصف الرابع وذكور الصف الخامس وإناث الصف الخامس لصالح ذكور الصف الثالث.

(٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى نسبة انتشار صعوبات الإدراك بين ذكور الصف الثالث ريف وكل من إناث الصف الثالث ريف وإناث الصف الثالث والرابع والخامس حضر لصالح ذكور الصف الثالث ريف.

(٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الريف ومجموعة الحضر بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الأخطاء) لصالح الريف فى معدل الزمن وجاءت لصالح الحضر فى معدل الأخطاء.

(٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الأخطاء) لصالح الذكور.

(١٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات الصف الثالث وكل من الصف الرابع والخامس بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الأخطاء) لصالح الصف الثالث.

(١١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات ذكور الريف وكل من ذكور الحضر وإناث الريف وإناث الحضر بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الأخطاء) لصالح ذكور الريف .

(١٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات الريف صف ثالث وكل من الحضر صف ثالث والريف صف رابع والحضر صف رابع والريف صف خامس والحضر صف خامس بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الأخطاء) لصالح ذكور صف ثالث.

(١٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات ذكور صف ثالث وكل من إناث صف ثالث وذكور صف ثالث وإناث صف رابع وذكور صف رابع وذكور صف خامس وإناث صف خامس بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن – الاخطاء) لصالح ذكور صف ثالث .

(١٤) وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات ذكور صف ثالث ريف وكل من ذكور صف رابع ريف وذكور صف خامس ريف وإناث صف ثالث وصف رابع وصف خامس ريف وذكور صف ثالث وصف رابع وصف خامس حضر وإناث صف ثالث وصف رابع وصف خامس حضر بالنسبة لبعدى صعوبات الإدراك (الزمن– الاخطاء) لصالح ذكور صف ثالث ريف.

**صديقة علي أحمد يوسف (٢٠٠١)**

**"برنامج مقترح لتنمية بعض متغيرات الإدراك الحسي - الحركي لتحسين الأداء لدي الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم"**

يهدف البحث إلي تصميم وإعداد برنامج رياضي مقترح للتمرينات الإيقاعية للأطفال المعاقين عقلياً ، ودراسة أثره على تنمية بعض متغيرات الإدراك الحس – حركي وبالتالى على تحسين الأداء ، وقد حددت مشكلة البحث فى ضوء التساؤلات الآتية :

(١) كيف يمكن تصميم وإعداد برنامج رياضي للتمرينات الإيقاعية يعمل على تنمية بعض متغيرات الإدراك الحس – حركي ، والأداء الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً؟

(٢) إلى أى مدى يسهم البرنامج الرياضى المقترح فى تنمية بعض متغيرات الإدراك الحسى – حركى لدى هؤلاء الأطفال ؟

(٣) إلى أى مدى يسهم البرنامج الرياضى المقترح للتمرينات الإيقاعية فى تحسين الأداء لديهم ؟

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى ، واختيرت العينة بالطريقة العمدية بعدد ٢٤ طفلة معاقة عقلياً ، قسمتها إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين فى مستوى البحث ، أعد البرنامج المقترح وطبق على المجموعة التجريبية من خلال ٢٤ درساً بواقع ٣ دروس أسبوعياً لمدة ٨ أسابيع زمن الدرس ٦٠ دقيقة ، ثم قامت الباحثة بحساب الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلى والبعدى لكل مجموعة على حدة ، وتم القياس البعدى لمستوى الإدراك الحسى – حركى وتناولت الباحثة بعد ذلك معدل التغير فى الأداء فى التمرينات الإيقاعية المختارة ، وقد كان من أهم النتائج أن البرنامج الرياضى المقترح يسهم فى تنمية بعض متغيرات الإدراك الحسى – حركى خصوصاً للعناصر التالية : الرشاقة ، رشاقة الحركة ، دقة التصويب ، ومتابعة كرة متحركة بندولياً ، كما أظهرت النتائج أهمية تمرينات الإدراك الحسى – حركى التى تناسب الأطفال المعاقين عقلياً وتتلائم مع قدرتهم وطبقاً لأراء الخبراء الذين تم استطلاع رأيهم ، وأن البرنامج له دور فى تحسين مستوى الأداء فى التمرينات الإيقاعية المختارة .

# (٤) الفهـــم

**سيد أحمد محمد البهاص (١٩٨٩)**

✪ ***"دراسـة لبعض المتـغيـرات المرتبطة بمسـتـوي الفهـم اللغوي والطلاقـة اللفظية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية"***

**هدف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة مستوى الفهم اللغوى والطلاقة اللفظية للأطفال عينة الدراسة وكل من :

(١) التكيف الشخصى والاجتماعى .

(٢) أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء .

(٣) المستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى للأسرة .

**مشكلة الدراسة :**

من خـلال مـا لاحظه البـاحث من تبـاين فى مـسـتوى الفـهم والطلاقـة لدى التـلامـيذ ، بالإضـافـة إلى مـاتبين من ثغرات فى نتـائج الدراسات السابقـة فى هذا المجال. فقد رأى الباحث الحاجـة الملحـة لإجراء البحث الحالى لمحاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

(١) هل توجـد علاقات ارتبـاطية دالة بين درجات كل من الفـهم اللغوى والطلاقة اللفظيـة من جـانب ، ودرجـات كل من التكيف وأسـاليب المعـاملة الوالدية ، والمستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى للأسرة من جانب آخر ؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى استجاباتهم على :

(أ) اختبار الشخصية لقياس التكيف .

(ب) استبيان أساليب المعاملة الوالدية .

(جـ) المستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى للأسرة .

(٣) هل توجـد فـروق بين مـتوسطات درجات التـلامـيـذ مرتفعى الطلاقـة اللفظيـة والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على :

(أ) اختبار الشخصية لقياس التكيف .

(ب) استبيان أساليب المعاملة الوالدية .

(جـ) المستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى للأسرة .

**فروض الدراسة :**

طبقاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة فى مجال متغيرات الدراسة ، يمكن للباحث أن يستنتج اجابات محتملة لما أثير من تساؤلات فى الفصل الأول لتكون فروضاً للدراسة الحالية ، وقد تم صياغة الفروض على النحو التالى :

(١) توجد علاقات ارتباطية دالة بين درجات كل من الفهم اللغوى والطلاقة اللفظية من جانب ودرجات كل من التكيف ، أساليب المعاملة ، المستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى للأسرة من جانب آخر لدى التلاميذ عينة الدراسة .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى استجاباتهم على اختبار الشخصية لقياس التكيف بأبعاده (الشخصى – الاجتماعى – العام) .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على اختبار الشخصية لقياس التكيف بأبعاده (الشخصى – الاجتماعى – العام) .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على اختبار الشخصية لقياس التكيف بأبعاده (الشخصى – الاجتماعى – العام) .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى استجاباتهم على استبيان أساليب المعاملة الوالدية بأبعاده (الديمقراطى – الاستبدادى – التسيبى) لكل من الأب والأم .

(٥) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على استبيان أساليب المعاملة الوالدية بأبعاده (الديمقراطى – الاستبيان – التسيبى) لكل من الأب والأم .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى استجاباتهم على استمارة المستوى الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى لصالح المجموعة مرتفعى الفهم .

(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى

الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على استمارة المستوى الاجتماعى - الاقتصادى - الثقافى لصالح مجموعة مرتفعى الطلاقة .

**أدوات الدراسة :**

(١) اختبار الفهم اللغوى للأطفال - إعداد الباحث .

(٢) اختبار المحصول اللفظى .. أوائل الكلمات . إعداد فؤاد البهى السيد ١٩٧١ .

(٣) اختبار الذكاء المصور . إعداد أحمد زكى صالح .

(٤) اختبار الشخصية للأطفال . إعداد عطية محمود هنا .

(٥) استبيان أساليب المعاملة الوالدية للأطفال . إعداد الباحث .

(٦) استمارة المستوى الاقتصادى - الاجتماعى - الثقافى للأسرة .

إعداد : محمد عبدالظاهر الطيب .

**عينة الدراسة :**

٤٠٣ تلميذ بالصف الرابع الابتدائى بإدارة طنطا التعليمية .

**النتائج :**

(١) وجد الباحث ارتباطات سالبة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات كل من الفهم اللغوى والطلاقة اللفظية من جانب ودرجات الأسلوب الديمقراطى فى المعاملة للأب والأم والمستويين الاجتماعى والثقافى للأسرة من جانب آخر .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى استجاباتهم على اختبار الشخصية لقياس التكيف بأبعاده (الشخصى - الاجتماعى - العام) لصالح التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى .

وهذه النتيجة لاتحقق صحة الفرض الثانى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضى الطلاقة اللفظية فى استجاباتهم على اختبار الشخصية لقياس التكيف بأبعاده (الشخصى - الاجتماعى - العام) لصالح التلاميذ مرتفعى الطلاقة .

وهذه النتيجة لاتحقق صحة الفرض الثالث .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعى الفهم اللغوى والتلاميذ منخفضى الفهم اللغوى فى الأسلوب

الديمقراطي للأب والأم في صالح مرتفعي الفهم ، وفي الأسلوب الاستبدادي للأب والأم في صالح منخفضي الفهم .

أما الأسلوب التسيبي للأم فقد كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في صالح مرتفعي الفهم ، وغير دالة في الأسلوب التسيبي للأب .

وبهذا لم تتحقق صحة الفرض الرابع في جميع أبعاده عدا الأسلوب التسيبي للأب .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعي الطلاقة اللفظية والتلاميذ منخفضي الطلاقة اللفظية في الأسلوب الديمقراطي للأب والأم في صالح مرتفعي الطلاقة ، وفي الأسلوب الاستبدادي للأب والأم في صالح منخفضي الطلاقة .

أما الأسلوب التسيبي للأب والأم فقد كانت الفروق فيها غير دالة .

وهكذا لم تتحقق صحة الفرض الخامس في جميع أبعاده عدا بعدى الأسلوب التسيبي للأب والأم .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعي الفهم اللغوي والتلاميذ منخفضي الفهم اللغوي في المستويين الاجتماعي والثقافي للأسرة في صالح مرتفعي الفهم ، بينما كانت الفروق غير دالة في المستوى الاقتصادي للأسرة .

وبهذا تحققت صحة الفرض السادس في بعدى المستوى الاجتماعي والثقافي فقط دون المستوى الاقتصادي .

(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعي الطلاقة اللفظية ، والتلاميذ منخفضي الطلاقة اللفظية في المستويين الاجتماعي والثقافي للأسرة في صالح مرتفعي الطلاقة .

بينما كانت الفروق غير دالة في المستوى الاقتصادي للأسرة .

وبهذا تحققت صحة الفرض السابع في بعدى المستوى الاجتماعي والثقافي فقط دون المستوى الاقتصادي .

ثم قام الباحث بإعداد مشروع مقترح لتنمية مستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية للأطفال من خلال توفير الظروف المناسبة لتحقيق أفضل مستوى من التكيف الشخصي والاجتماعي للتلميذ وتنويع استخدام الوسائل التعليمية وجعل دراسة اللغة شيئاً ممتعاً . وتنظيم المباريات / اللغوية والمسابقات بين الأطفال لخلق جو من

التفاعل اللفظى المثمر وتوجيه أنظار أولياء الأمور إلى أفضل الأساليب التى يجب أن تتبع فى معاملة الأبناء . وعمل برامج لمحو أمية الأميين من الآباء والأمهات للنهوض بالمستوى الثقافى لهم .

**حمدي شاكر محمود (١٩٩٠)**

***"علاقة أداء النصفين الكرويين للمخ باتقان حروف الهجاء والفهم القرائي لدي رياض الأطفال بمدينة أسيوط"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة أداء النصفين الكرويين للمخ بإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى لدى رياض الأطفال بمدينة أسيوط .

**مشكلة الدراسة :**

(١) يلاحظ أن أحد قوانين أو مبادىء النمو تؤكد أن النمو وحدة كلية ثم تبدأ فى التمايز والانتظام وتسير من العام إلى الخاص ومن الدراسة نتعرف على النمط السائد فى هذه المرحلة .

(٢) استخدام معظم الأطفال لأجزاء الجسم اليمنى من كتابه وأكل وحركة باليد اليمنى واللعب أو الركل بالقدم اليمنى والإستعانة باليد والكتف والركبة والقدم فى دفع الأشياء والبعض وإن كانوا قلة يستخدمون أجزاء الجسم اليسرى إلى مابعد نهاية السنة الثانية إلا أننا قد لانلاحظ مايلفت الانتهاء عن وجود فروق فى اللغة بين الفرد الأعسر أو غيره .

(٣) إذا كان لنمط التعليم والتفكير والتنشئة دور فى تنمية وظائف نصف كروى على الآخر أو سيادتهم فلماذا تتأخر التخصصات بالنسبة للطلاب وهل يراعى ذلك فى طرق التدريس المختلفة .

(٤) الصيحات الحالية عن فصول المتفوقين أو تنمية الابتكار قد تكون دفاعات تعويضية للتقصير فى تنمية وتسهيل وتوظيف عمليات النصف الكروى الأيمن للمخ فى سنوات المعرفة السابقة .

(٥) فى ضوء ماسبق تحاول الدراسة الحالية معرفة النمط المسيطر والفروق بين البنين والبنات وعلاقة نمط التعلم والتفكير باتقان حروف الهجاء والفهم القرائى لدى رياض الأطفال .

**فروض الدراسة :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أداء النصفين الكرويين للمخ وإتقان حروف

الهجاء والفهم القرائى بين البنين والبنات برياض الأطفال .

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة بين النمط الأيسر والنمط المتكامل لدى عينات البنين– البنات– العينة الكلية وإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى برياض الأطفال.

(٣) لاتوجد علاقة إرتباطية دالة بين النمط الأيمن لدى عينات البنين والبنات والعينة الكلية وإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى برياض الأطفال .

**عينة الدراسة :**

شملت (١١٢ ولد ، ١١٢ بنت) من مدرستى بدر للغات ودار حراء ممن هم من مدينة أسيوط .

**أدوات الدراسة :**

(١) مقياس المستوى الاجتماعى – الاقتصادى إعداد/ مصطفى درويش وعبدالتواب عبداللاه (١٩٨٤) .

(٢) إختبار حروف الهجاء لرياض الأطفال إعداد الباحث .

(٣) إختبار الفهم القرائى لرياض الأطفال إعداد الباحث .

(٤) إختبار أنماط التعلم والتفكير إعداد عماد عبدالمسيح .

**خلاصة النتائج :**

(١) وجود فروق دالة بين البنين والبنات فى أداء النصفين الكرويين للمخ وإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وفى أداء النمط الأيسر لصالح البنات وفى أداء النمط الأيمن لصالح البنات وفى أداء النمط الأيمن لصالح البنين ولم توجد فروق فى النمط المتكامل ، وجود فروق عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح البنين فى الفهم القرائى وعند ٠,٠٥ لصالح البنين فى إتقان حروف الهجاء .

(٢) وجود علاقة إرتباطية دالة بين النمط الأيسر والنمط المتكامل لدى عينات البنين والعينة الكلية وإتقان حروف الهجاء وبين الفهم القرائى والنمط المتكامل لدى عينات البنين والنبات والعينة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ومع نفس العينات عند مستوى ٠,٠٥ مع النمط الأيسر .

(٣) عدم صحة الفرض الثالث حيث وجدت علاقة إرتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين إتقان حروف الهجاء والنمط الأيمن لدى عينة البنات وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ لدى العينة الكلية ولم يوجد إرتباط دال بين إتقان حروف الهجاء

والنمط الأيمن لدى عينة البنين وفى الفهم القرائى وجدت علاقة إرتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مع النمط الأيمن لعينة البنات والعينة الكلية ولم توجد أية علاقة دالة بين الفهم القرائى والنمط الأيمن لعينة البنين ، وبالمقارنة يتضح إرتباط النمط الأيمن بإتقان حروف الهجاء والفهم القرائى لصالح عينة البنات .

**محمد نجيب مصطفي عيطو (١٩٩٦)**

✪ ***"أنماط الفهم الخطأ لدي طلاب الصف الأول الثانوي عن مفهوم التنوع في الكائنات الحية"***

**مشكلة البحث** : تحددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

(١) ما أنماط الفهم الخطأ الشائعة لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية ؟

(٢) ما مصادر تكوين الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

(٣) ما أثر استخدام طريقة التدريس المتبعة بالمدارس الثانوية – عندما يكون المعلم على علم – بأنماط الفهم الخطأ لدى طلابه مقارنة باستخدام طريقة التدريس المعتادة – عندما لايكون المعلم على علم بأنماط الفهم الخطأ – فقط على تصويب هذه الأنماط من الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية ؟

**هدف البحث :**

يهدف البحث التعرف على أنماط الفهم الخطأ الشائعة لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية والكشف عن مصادر تكوين الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية لدى طلاب الصف الأول الثانوى وأيضاً يهدف البحث إلى الكشف عن أثر معرفة معلم الأحياء بأنماط الفهم الخطأ لدى طلابه على تصويب هذه الأنماط لدى الطلاب .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة قليوب الثانوية بنين بمحافظة القليوبية ، والعينة عبارة عن فصلين حيث اختير أحد الفصلين بطريقة عشوائية كمجموعة تجريبية درست مفهوم التنوع فى الكائنات الحية بطريقة التدريس المعتادة مع علم المعلم بأنماط الفهم الخطأ لدى طلابه والفهم السليم لها ، بينما اعتبر الفصل الثانى مجموعة ضابطة درست مفهوم التنوع فى الكائنات

الحية بالطريقة المعتادة ولكن دون علم المعلم بأنماط الفهم الخطأ الموجودة لديهم .

**أدوات البحث :**

(١) اختبار تحديد أنماط الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية . إعداد الباحث .

(٢) قائمة أنماط الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية . إعداد الباحث .

(٣) دليل المعلم فى تحديد أنماط الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية لدى طلاب الصف الأول الثانوى والفهم العلمى السليم لها . إعداد الباحث .

**ملخص النتائج :**

(١) شيوع الكثير من أنماط الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية بسبب التفسيرات الخطأ الموجودة لدى الطلاب والمرتبطة بهذه الأنماط .

(٢) تفاوت مصادر تكوين أنماط الفهم الخطأ وهى البيئة المحيطة ، والمعلم ، والكتب المدرسية فى مدى الإسهام فى تكوين أنماط الفهم الخطأ عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وإن كانت البيئة المحيطة تسهم بنسبة كبيرة فى تكوين معظم هذه الأنماط من الفهم الخطأ .

(٣) فاعلية علم معلم الأحياء بأنماط الفهم الخطأ الموجودة لدى طلابه عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية فى تصويب هذه الأنماط لديهم وإكسابهم الفهم العلمى السليم بدلاً منها أثناء عملية التدريس .

**عادل عبدالمعطي محمد الأبيض (٢٠٠١)**

✪ ***"العلاقة بين بعض مستويات الفهم اللغوي وكل من القدرة علي التفكير الابتكاري والذكاء لدي طلاب الصف الأول الثانوي"***

**هدف الدراسة :**

تحاول هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين بعض مستويات الفهم اللغوى وهى مستويات (فهم الكلمة – فهم الجملة – فهم النص) وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء ، وهل يمكن التنبؤ بمستوى فهم الطلاب من خلال تطبيق اختبارات القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء وذلك لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام ، وكذلك تهدف إلى التوصل إلى أى من أبعاد القدرة على التفكير الابتكارى من (طلاقة ومرونة ، وأصالة ، ودرجة كلية للابتكار) وكذلك الذكاء أكثر تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم الطلاب والطالبات .

**مشكلة الدراسة :**

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الآتى :

(١) الضعف الواضح للطلاب فى الفهم اللغوى .

(٢) إن العديد من صعوبات التعلم التى يعانى منها التلاميذ والتلميذات إنما تعود فى المقام الأول إلى التعلم الصم الذى يتم بدون فهم ، مما يؤدى إلى عدم الاستفادة من التعلم .

(٣) وجود تشابه فى طبيعة العمليات العقلية التى يستخدمها التلاميذ فى تعلم مستويات الفهم اللغوى الثلاث (فهم الكلمة - فهم الجملة - فهم النص) وطبيعة العمليات العقلية التى تستخدم فى الابتكار والذكاء .

ونتيجة لوجود التشابه بين العمليات العقلية المتمثلة فى قدرات التفكير الابتكارى والتعلم اللغوى وبخاصة الفهم اللغوى ومستوياته ، جاءت مشكلة هذه الدراسة المحايدة للوقوف على مدى هذا التشابه ، حتى يمكن التنبؤ فى المستقبل ببعض مستويات الفهم اللغوى ، وبيان تأثير قدرات التفكير الابتكارى فى التنبؤ بمستويات الفهم ومقدار هذا التأثير وتعتبر هذه الدراسة هى الأولى من نوعها فى هذا المجال فى (حدود علم الباحث) والتى تتناول دراسة مثل هذا الموضوع .

**فروض الدراسة :**

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض التالية :

(١) لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى فهم الكلمة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للذكور .

$$Y = x1, x2, x3, x4, x5$$

حيث أن Y = مستوى فهم الكلمة

x1 = الذكاء　　　x2 = الطلاقة　　　x3 = المرونة

x4 = الأصالة　　　x5 = المجموع الكلى للابتكار

(٢) لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى فهم الجملة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للذكور .

$$X = x1, x2, x3, x4, x5$$

(٤) لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى فهم الكلمة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث .

X = x1, x2, x3, x4, x5

(٥) لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى فهم الجملة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث .

X = x1, x2, x3, x4, x5

(٦) لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى فهم النص وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث .

X = x1, x2, x3, x4, x5

## أدوات الدراسة

(١) اختبار الفهم اللغوى ويتكون من ثلاثة اختبارات .

( أ ) اختبار مستوى فهم الكلمة من إعداد الباحث .

(ب) اختبار مستوى فهم الجملة من إعداد الباحث .

(٢) اختبارات القدرة على التفكير الابتكارى . من إعداد /عبدالسلام عبدالغفار .

(٣) اختبار الذكاء العالى . من إعداد/السيد محمد خيرى .

## عينة الدراسة :

بلغت عينة هذه الدراسة (٤٣٠) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام وذلك بمحافظة القاهرة ، إدارة البساتين ودار السلام التعليمية ، ولقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة كالتالى : عدد (١٣٠) طالباً وطالبة لإجراء التجربة الاستطلاعية بقصد حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وعدد (٣٠٠) طالب وطالبة لإجراء التجربة الأساسية ، وتراوح أعمار أفراد العينة ذكور وإناث مابين (١٣-١٥) سنة ، ولقد قام الباحث بإختيار أفراد عينة الدراسة من ثلاث مدارس وهى مدرسة محمد أمين الراعى الثانوية للبنين ، ومدرسة الشهيد عبدالمنعم رياض الثانوية للبنين ، ومدرسة الشيماء الثانوية للبنات .

## الأساليب الإحصائية المستخدمة :

(١) معادلة الارتباط التتابعى (لبيرسون) وذلك لحساب معاملات الارتباط المتعددة .

(٢) معادلة التنبؤ (سبيرمان – براون) وذلك بهدف إجراء تصحيح إحصائى لمعاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئية النصفية .

(٣) أسلوب تحليل الانحدار الخطى المتعدد باستخدام طريقة (step wise) وذلك عن طريقة الحاسب الآلى لبرنامج (spss) .

**النتائج :**

(١) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم الكلمة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للذكور ، وأنه يمكن لاختبارات القدرة على التفكير الابتكارى أن تتنبأ بمستوى فهم الكلمة لدى الذكور ، وأن أكثر الأبعاد تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم الكلمة هو بعد «الطلاقة» حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذا البعد ذات دلالة إحصائية ، بخلاف الأبعاد الأخرى من (مرونة ، وأصالة ، ودرجة كلية للابتكار) وكذلك متغير «الذكاء» ، حيث جاءت القيم التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً .

(٢) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم الجملة وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للذكور ، وأنه يمكن لاختبارات القدرة على التفكير الابتكارى أن تتنبأ بمستوى فهم الجملة لدى الذكور ، وأن أكثر الأبعاد تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم الجملة هو بعد «الأصالة» حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذا البعد ذات دلالة إحصائية ، بخلاف الأبعاد الأخرى من (طلاقة ، ومرونة ، ودرجة كلية للابتكار ، وكذلك متغير الذكاء ، حيث جاءت القيم التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً ) .

(٣) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم النص وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للذكور ، وأنه يمكن لاختبارات الذكاء أن تتنبأ بمستوى فهم النص لدى الذكور ، وأن أكثر المتغيرات تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم النص هو متغير «الذكاء» حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذا المتغير ذات دلالة إحصائية ، بخلاف الأبعاد الأخرى لاختبارات القدرةعلى التفكير الابتكارى من (طلاقة ، ومرونة ، وأصالة ، ودرجة كلية للابتكار) حيث جاءت القيم التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائية .

(٤) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم الكلمة وكل من القدرةعلى التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث ، وأنه يمكن لاختبارات الذكاء أن تتنبأ بمستوى فهم الكلمة لدى الإناث ، وأن أكثر المتغيرات تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم الكلمة هو متغير «الذكاء» حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذا المتغير ذات دلالة إحصائية ، بخلاف الأبعاد الأخرى لاختبارات القدرة على التفكير الابتكارى من (طلاقة ، ومرونة ، وأصالة ، ودرجة كلية للابتكار) حيث جاءت القيم التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً .

(٥) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم الجملة وكل من القدرة على التفكير

الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث ، وأنه يمكن لاختبارات القدرة على التفكير الابتكارى أن تتنبأ بمستوى فهم الجملة لدى الإناث ، وأن أكثر الأبعاد تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم الجملة هو بعد «الدرجة الكلية للابتكار» ، حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً .

(٦) وجود علاقة وارتباط بين مستوى فهم النص وكل من القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء بالنسبة للإناث ، وأنه يمكن لاختبارات القدرة على التفكير الابتكارى أن تتنبأ بمستوى فهم النص لدى الإناث ، وأن أكثر الأبعاد تأثيراً فى التنبؤ بمستوى فهم النص هو بعد «الطلاقة» حيث جاءت القيمة التنبؤية لهذا المتغير ذات دلالة إحصائية بخلاف الأبعاد الأخرى من (مرونة ، وأصالة ، ودرجة كلية للابتكار ، وذكاء) حيث جاءت القيم التنبؤية لهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً .

# (٥) التفكـــير

## (٥- ١) التفكير العلمي

**عبدالمنعم محمد نافع (١٩٨٧)**

**✪ "مدي تحقيق مرحلة التعليم الأساسي للتفكير العلمي لدي التلاميذ دراسة ميدانية علي محافظة الشرقية"**

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى مايلى :

(١) الوقوف على مدى تحقيق مرحلة التعليم الأساسى للتفكير العلمى .

(٢) تقنين اختبار للتفكير العلمى لدى التلاميذ والمستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة .

(٤) التعرف على العوامل المؤثرة على التفكير العلمى .

(٥) التوصل إلى ماينبغى أن تتخذه المدرسة من أجل تحقيق التفكير العلمى لدى التلاميذ .

**مشكلة الدراسة** :

تتحدد فى السؤال الرئيسى التالى «إلى أى مدى تحقق مرحلة التعليم الأساسى التفكير العلمى لدى التلاميذ ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

(١) إلى أى مدى يفكر تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى تفكيراً علمياً ؟

(٢) هل هناك فروق بين البنين والبنات فى كل من الريف والحضر فى التفكير العلمى ؟

(٣) ما العلاقة التى تربط التفكير العلمى لدى التلاميذ والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ؟

(٤) ما العوامل المؤثرة فى تحقيق المدرسة للتفكير العلمى لدى التلاميذ ؟

(٥) ما الذى يجب أن تأخذ به المدرسة من مواقف إزاء الأوضاع القائمة فيها يختص بتحقيق هدف التفكير العلمى ؟

**الفروض :**

(١) الغالبية العظمى من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى لاتفكر تفكيراً علمياً .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى التفكير العلمى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين الريف وبنين الحضر فى التفكير العلمى .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين الريف وبنات الحضر فى التفكير العلمى .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنات الريف وبنات الحضر فى التفكير العلمى .

(٦) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ فى التفكير العلمى والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة .

**العينة والإجراءات :**

تم اختيار (٦٣١) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى من مدارس مركز الزقازيق ، منهم (٣٤٣) تلميذة ، (٢٨٨) تلميذ ، تم تصنيفهم حسب الجنس والبيئة والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، ثم قام الباحث بالاجراءات التالية :

(أ) تطبيق الأدوات .

(ب) تصحيح الاختبارات وجدولة البيانات ومعالجتها احصائياً باستخدام معامل الارتباط، كا٢ ، الميئنيات .

**الأدوات :**

(١) اختبار التفكير العلمى .          إعداد إبراهيم وجيه .

(٢) مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة . إعداد كمال دسوقى ، محمد بيومى .

**خلاصة النتائج :**

(١) من الواضح أن الغالبية العظمى من تلاميذ الصف التاسع أظهروا انخفاضاً ملحوظاً فى أدائهم اختبار التفكير العلمى ، أى أنهم لايفكرون تفكيراً علمياً .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات بصفة عامة فى التفكير العلمى لصالح البنات .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين الريف وبنين الحضر فى التفكير العلمى لصالح بنين الحضر .

(٤) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنات الريف وبنات الحضر فى التفكير العلمى لصالح بنات الحضر .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين الريف وبنات الحضر فى التفكير العلمى لصالح بنات الحضر .

(٦) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير العلمى لدى التلاميذ والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة .

**أنور الشرقاوي ، فيليب اسكاروس ، أحمد عطية ، كمال مغيث ، آمال مسعود ، محمد مدبولي (١٩٩١)**

✪ **"مستوي تقبل معلمي وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مصر لأسلوب التفكير العلمي - دراسة استكشافية"**

**أهداف الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل كل من معلمى وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى مصر لأسلوب التفكير العلمى ، وتقديم خطة مقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمى لدى كل من المعلمين والتلاميذ .

**مشكلة الدراسة :**

يجاب فى هذه الدراسة عن سؤال محورى هو «ما مدى تقبل كل من معلمى وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى مصر لأسلوب التفكير العلمى ؟

ويتفرع من هذا السؤال المحورى الأسئلة التالية :

(١) ما المفهومات المتعلقة بالعلم وفلسفة العلم ؟

(٢) ما مغزاها فى الفكر التربوى ؟

(٣) ما مقومات أسلوب التفكير العلمى ؟

(٤) كيف يمكن ترجمة هذه المقومات إلى مقياس للتقبل ؟

(٥) كيف يمكن تطبيق المقياس ؟

(٦) ما نتائج التطبيق وماتفسيرها ؟

(٧) ما معالم الخطة المقترحة لتنمية مهارات التفكير العلمى لدى كل من المعلمين والتلاميذ ؟

**العينة والاجراءات :**

تم اختيار العينة من طلاب الصف الثالث فى مدارس بالحلقة الإعدادية وعلى عينة من معلميهم فى مدارس للبنين والبنات وذلك فى أحياء متميزة بالقاهرة وفى أحياء شعبية خارج القاهرة . فكانت على النحو التالى :

(١٩١) معلماً بالقاهرة ، (٤٤٩) تلميذاً وتلميذة من مدارس خارج القاهرة .

(١) ثم تم تطبيق الأدوات بواسطة الباحثين المساعدين والباحثين المعاونين بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

(٢) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام النسب المئوية لوزن إجابة المجيب .

**الأدوات :**

– استبيان تقبل الناس الأسلوب العلمى فى التفكير . إعداد الباحثون .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) مستوى تقبل عينة المعلمين للمواقف المتعلقة بمحاور إتباع الأسلوب للتفكير (الإحساس بالمشكلة وتحديد أبعادها ، فرض الفروض المتعلقة بالمتغيرات المؤثرة فى المشكلة ، اختبار كل فرض على حدة ، القدرة على التعميم ، القدرة على التنبؤ العلمى) تتراوح بين ٦٣٪ – ٥٠٪ .

(٢) مستوى تقبل عينة التلاميذ للمواقف المتعلقة بمحاور اتباع الأسلوب العلمى للتفكير تتراوح بين ٦٩–٥٤٪ .

(٣) مستوى تقبل التلاميذ أعلى من مستوى تقبل المعلمين فى (١٥) موقف من المواقف العشرين ويفسر ذلك بما يلى :

( أ ) يتأثر بعض التلاميذ بالألعاب الحديثة القائمة على أساس علمى .

(ب) تشيع بين التلاميذ قراءة كتب الألغاز والفوازير والقصص البوليسية ، وأغلبها يعتمد على التفكير العلمى .

(جـ) انحصار بعض المعلمين فى نطاق معرفى ضيق ، وانتماء ثقافتهم إلى عقود ماضية .

(٤) العامل المشترك فى إجابات المجيبين يؤكد على تأثير المجيب تأثراً إيجابياً بالممارسة الحياتية اليومية التى يمارسها ، والبث الإعلامى والإلحاح الإعلانى . وتأثراً ملموساً بذيوع الخرافات والأقوال المأثورة ولو كانت بلا أساس علمى .

**سعيد السيد محمد حمزة (١٩٩١)**

✪ ***"برنامج مقترح في مادة الأسلوب العلمي بالتعليم الصناعي لتنمية التفكير العلمي والميل المهني"***

**أهداف الدراسة :** تهدف هذه الدراسة إلى «إعداد برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى» .

**مشكلة الدراسة :**

«ما فعالية برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى» .

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

(١) ما أوجه التعلم اللازمة لتعلم مادة الأسلوب العلمى بالصف الثانى الثانوى الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى ؟

(٢) ما البرنامج المقترح فى الأسلوب العلمى لمستوى تلاميذ الصف الثانى الثانوى الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى ؟

(٣) ما أثر تدريس وحدة البرنامج المقترح فى الأسلوب العلمى على تنمية كل من التفكير العلمى والميل المهنى لدى تلاميذ الصف الثانى الثانوى الصناعى ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلميذات المجموعة التجريبية .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٦) توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية .

(٧) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٨) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة .

**العينة والاجراءات :**

(١٤٠) طالباً وطالبة من ثلاث مدارس ثانوية صناعية بمدينة الزقازيق ، منهم (٧٠) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية (٣٥) طالب ، ضابطة (٣٥) طالب ، (٧٠) طالبة تم تقسيمهم على مجموعتين كذلك تجريبية (٣٥) طالبة ، ضابطة (٣٥) طالبة ، وتم ضبط المتغيرات المرتبطة بالعمر ، المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، الذكاء ، مدة التدريس ، القائم بالتدريس ، وشملت الدراسة الاجراءات التالية :

(١) اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الثانوى الصناعى وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) .

(٢) تطبيق قبلى لاختبار التفكير العلمى ، والميول المهنية .

(٣) تدريس الوحدة المقترحة لتلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية .

(٤) تدريس الوحدة من الكتاب المدرسى للمجموعة الضابطة .

(٥) تطبيق بعدى للأدوات .

(٦) المعالجة الاحصائية للنتائج باستخدام ، المتوسط ، الوسيط ، معامل الالتواء ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) اختبار التفكير العلمى . إعداد الباحث .

(٢) اختبار الميول المهنية . تعريب وتقنين أحمد زكى صالح .

(٣) البرنامج المقترح . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :** توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى لصالح تلميذات المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض الثانى .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى ، وبهذا لم تتحقق صحة الفرض الثالث .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى ، وبهذا لم تتحقق صحة الفرض الرابع .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية فى (الميل الخلوى ، الميكانيكى ، العلمى ، الإقناعى) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس فى هذه الميول ، ورفضه فى بقية الميول الأخرى .

(٦) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية فى (الميل الحسابى ، الإقناعى ، الميل نحو الخدمة الاجتماعية) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية وهذا يؤكد صحة الفرض السادس فى هذه الميول ، ورفضه فى بقية الميول الأخرى .

(٧) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية فى (الميل الخلوى ، الميكانيكى ، العلمى) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض السابع فى هذه الميول ورفضه فى بقية الميول .

(٨) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الميول المهنية فى (الميل الخلوى ، الميكيانيكى ، العلمى) لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة .

**محسن حامد فراج (١٩٩٣)**

✪ *"علاقة مستوي التنور العلمي لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي"*

**مشكلة البحث** : حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

(١) ما مستويات التنور العلمي لدى عينة من معلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية ؟

(٢) ما علاقة مستوى التنور العلمى لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ والذى يقوم بالتدريس لهم ؟

(٣) ما علاقة مستوى التنور العلمى لمعلم العلوم بالتفكير العلمى لدى التلاميذ الذى يقوم بالتدريس لهم ؟

**فروض البحث** :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الاختبار التحصيلى فى مادة العلوم بين مجموعة التلاميذ الذين يدرس لهم المعلمون الأكثر تنوراً ومجموعة التلاميذ الذين يدرس لهم المعلمون الأقل تنوراً لصالح تلاميذ المجموعة الأولى .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات مقياس التفكير العلمى بين مجموعة التلاميذ الذين يدرس لهم المعلمون الأكثر تنوراً أو مجموعة التلاميذ الذى يدرس لهم المعلمون الأقل تنوراً لصالح تلاميذ المجموعة الأولى .

**عينة البحث** :

(١) **عينة المعلمين** : قام الباحث بتطبيق مقياس التنور العلمى على عينة من معلمى العلوم بمحافظات القاهرة والجيزة وشمال سيناء حتى تتاح الفرصة لاختيار مستويات تنور مختلفة وقد بلغ مجموع أفراد عينة المعلمين ١٠٥ معلم ومعلمة وبعد استبعاد من لم يكملوا الإجابة على المقياس كاملاً أصبح أفراد العينة ١٠١ معلم .

(٢) **عينة التلاميذ** : قام الباحث بتطبيق الاختبار ومقياس التفكير العلمى على تلاميذ هؤلاء المعلمين وبلغ مجموع أفراد عينة التلاميذ الذين يدرس لهم المعلمون الأكثر تنوراً ٧فصول – ٢٢٠ تلميذ وتلميذة .

**أدوات البحث** :

(١) مقياس للتنور العلمى لمعلم العلوم على الجانبين (النوعى ، العام) .

(٢) اختبار تحصيلى فى مادة العلوم .

(٣) مقياس للتفكير العلمى للتلاميذ .

**اجراءات البحث :**

(١) استطلاع الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية كما يلى :

( أ ) دراسات وبحوث تهتم بالتنور العلمى .

(ب) دراسات وبحوث تهتم بالتفكير العلمى .

(جـ) دراسات وبحوث تهتم بدراسة جوانب معينة لدى المعلم وأثرها على التلاميذ .

(٢) إعادة تعديل مقياس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (العام ، النوعى ومراجعة أبعاده فى ضوء نتائج تطبيق المقياس .

(٣) ضبط المقياس وعرضه على المحكمين للتعرف على أرائهم فى ملائمته وتجريبه على عينة استطلاعية لحساب صدقه وثباته .

(٤) الاستعانة بمقياس التفكير العلمى وتجريته على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية لحساب صدقه وثباته .

(٥) استخدام عينة عشوائية كبيرة من معلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية .

(٦) تطبيق مقياس التنور العلمى (النوعى ، العام) على أفراد العينة وتوزيع درجاتهم بيانياً وتحديد الشكل البياني الناتج .

(٧) اشتقاق مجموعتى المعلمين الذين يمثلون طرفى التوزيع فى درجات التنور العلمى الأكثر تنوراً ، الأقل تنوراً وهى ٢٧ ٪ الأعلى ، ٢٧ ٪ الأدنى وتحديد الصف الدراسى الذى يشترك فى تدريسه أكبر عدد منهم .

(٨) بناء اختبار تحصيلى فى مادة العلوم فى مستويات التذكر والفهم والتطبيق وعرضه على المحكمين وتجريته على عينة استطلاعية لحساب صدقه وثباته .

(٩) تطبيق اختبار التحصيل ومقياس التفكير العلمى علي تلاميذ المجموعتين فى نهاية العام الدراسى .

(١٠) المعالجة الإحصائية للبيانات وتحديد النتائج وحساب الارتباطات .

(١١) تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات .

## ملخص النتائج :

**أولاً : مستويات التنور العلمى لدى عينة البحث :**

من خلال التحليل لإجابات أفراد العينة من المعلمين وتسجيل بعض النماذج والأمثلة من الإجابات الخاطئة على كثير من العبارات اتضح مايلى :

(١) أن المستوى العام لأفراد العينة فى التنور العلمى منخفض جداً ويظهر ذلك من متوسط درجات الكلية ككل على المقياس ٥٣,٤ ٪ .

(٢) أن هناك قصوراً شديداً فى بعض عناصر التنور العلمى يمكن تحديدها من خلال النماذج والأمثلة المذكورة خصوصاً فى الأبعاد الخاصة بترجمة المصطلحات العلمية .

(٣) أن هناك علاقة إرتباطية بين مستوى التنور النوعى ومستوى التنور العام لدى أفراد العينة وهذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

**ثانياً : العلاقة بين مستوى التنور العلمى للمعلمين والتحصيل الدراسى لتلاميذهم :**

أثبتت النتائج أن العلاقة بين مستوى التنور العلمى للمعلمين أفراد عينة البحث ومتوسطات درجات تلاميذهم فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم غير دالة إحصائياً .

**ثالثاً : العلاقة بين مستوى التنور العلمى للمعلمين والتفكير العلمى لدى تلاميذهم :**

أثبتت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المعلمين الأكثر تنوراً ومتوسطات درجات تلاميذهم فى مقياس التفكير العلمى.

**رابعاً : الفروق بين تلاميذ المعلمين الأكثر تنوراً وتلاميذ المعلمين الأقل تنوراً فى التحصيل فى مادة العلوم :**

أثبتت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المعلمين الأكثر تنوراً ومتوسطات درجات تلاميذ المعلمين الأقل تنوراً فى اختبار التحصيل فى مادة العلوم .

**خامساً: الفروق بين تلاميذ المعلمين الأكثر تنوراً وتلاميذ المعلمين الأقل تنوراً فى التفكير:**

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى متوسطات درجات مقياس التفكير العلمى بين مجموعة تلاميذ المعلمين الأكثر تنوراً ومجموعة المعلمين الأقل تنوراً لصالح تلاميذ المجموعة الأولى .

**السيد عبدالحميد سليمان السيد (١٩٩٦)**

**✪ "تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى"**

**أهداف الدراسة :**

(١) الكشف عن طبيعة عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

(٢) اعداد برنامج تدريبى وتطبيقه لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

**مشكلة الدراسة :**

مامدى فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى سعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟

**عينة الدراسة :**

تكونت العينة النهائية من (٣٠) تلميذا وتلميذة ذوى صعوبات تعلم ، و(٣٠) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع ، وقد تم انتقاء هذه العينة من بين (٣٧٥) تلميذا وتلميذة مثلت العينة الأولية للدراسة .

**أدوات الدراسة:**

**أولاً : أدوات تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتشمل :**

(١) اختبار الذكاء المصور اعداد / أحمد ذكى صالح (١٩٧٨) .

(٢) اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

إعداد / هدى برادة ، السيد الغزاوى وفاروق صادق (١٩٧٢) .

(٣) اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (١٩٧٤) .

تعريب وتقنين / محمد عمادالدين اسماعيل ، لويس كامل مليكة (١٩٥٦) .

(٤) اختبار بندر جشتلت البصرى – الحركى .

إعداد / لوريابندر (١٩٣٨) ،

تعريب وتقنين / مصطفى فهمى وسيد غنيم (١٩٦٨) .

(٥) قائمة الخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم . إعداد الباحث .

**ثانياً : أدوات قياس عمليات الفهم اللغوى وتشمل :**

(١) اختبار التشفير الصوتى اعداد / الباحث .

(٢) اختبار التشفير الأورثوجرافى — اعداد / الباحث .

(٣) اختبار التشفير السيمانتى — اعداد / الباحث .

(٤) اختبار التحليل الصوتى — اعداد / الباحث .

(٥) اختبار التوليف الصوتى — اعداد / الباحث .

(٦) اختبار التعرف على الكلمة — اعداد / الباحث .

(٧) اختبار التصنيف السيمانتى — اعداد / الباحث .

(٨) اختبار التضاد السيمانتى — اعداد / الباحث .

(٩) اختبار تجهيز الجملة — اعداد / الباحث .

(١٠) اختبار التجهيز السيمانتى — اعداد / الباحث .

(١١) اختبار تجهيز النص — اعداد / الباحث .

**ثالثاً** : برنامج الدراسة : — اعداد / الباحث .

الأساليب الاحصائية : تم استخدام اختبار «ت» والنسب المئوية .

**نتائج الدراسة :**

توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠٥) بين متوسط فروق درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومتوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال العاديين فى عمليات التجهيز المعجمى ، التجهيز السيمانتى ، وعمليات الفهم اللغوى ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) بين متوسط فروق درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومتوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال العاديين فى عمليتى التجهيز السيمانتى ، وتجهيز النص لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(٣) يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى (٠,٠١) فى التغلب على التباعد الخارجى بين الذكاء والتحصيل حيث بلغت نسبة من أزيل التباعد الخارجى لديهم ٨٠٪ .

(٤) يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى (٠,٠١) فى التغلب على التباعد

الداخلى بين الجانب اللفظى والجانب العملى حيث بلغت نسبة من أزيل التباعد الداخلى لديهم ٦٣٪ .

**جمال الدين توفيق يونس (١٩٩٦)**

✪ ***"إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم وقياس أثره علي اكتساب تلاميذهم للعمليات العقلية"***

**أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث إلى بناء برنامج لتدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة على مهارات التفكير العلمى وقياس أثره فى اكتسابهم لتلك المهارات واكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية لبعض العمليات العقلية .

**فروض البحث :**

(١) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات معلمى العلوم أثناء الخدمة بالمجموعتان : التجريبية والضابطة فيما يتعلق فى اكتساب مهارات التفكير العلمى فى القياس البعدى .

(٢) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق باكتساب العمليات العقلية فى القياس البعدى .

(٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والبعدى المؤجل لاكتساب مهارات التفكير العلمى لمعلمى العلوم أثناء الخدمة .

**عينة البحث :**

( أ ) عينة المعلمين وبلغ عددهم (٦٠) معلماً للعلوم بالمرحلة الإعدادية من مدارس المنيا وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٣٠) معلماً لكل مجموعة .

(ب) عينة التلاميذ : وهم تلاميذ الصفوف الأول والثانى والثالث الإعدادى فى نفس المدارس الإعدادية التى تم اختيار معلمى العلوم فيها .

**أدوات البحث :** شملت الأدوات مايلى :

( أ ) أدوات الدراسة : وتمثلت فى :

– برنامج تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة على مهارات التفكير العلمى .

إعداد الباحث .

(ب) أدوات التقويم : وتمثلت فى الآتى :

- مقياس مهارات التفكير العلمى لمعلمى العلوم : إعداد الباحث .
- مقياس العمليات العقلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :** توصل البحث إلى النتائج التالية .

(١) أدى تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة (المجموعة) التجريبية على برنامج مهارات التفكير العلمى إلى اكتسابهم مهارات التفكير العلمى مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة ، وبذلك يثبت عدم صحة الفرض الأول .

(٢) اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين قام بالتدريس لهم معلموا العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) الذين تم تدريبهم على البرنامج للعمليات العقلية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين قام بالتدريس لهم معلموا العلوم الذين لم يتم تدريبهم على البرنامج ، وبذلك يثبت عدم صحة الفرض الثانى .

(٣) فقد معلموا العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) بعضاً مما اكتسبوه من مهارات التفكير العلمى بعد مرور فترة على تدريبهم على هذه المهارات ، فى حين ثبت مستوى أدائهم بنفس الدرجة لبعض المهارات وللمقياس ككل بعد التدريب ، وبذلك يثبت صحة الفرض الثالث .

## (٥ - ٢) التفكير الخططي

**رضا حفني أحمد (١٩٩٦)**

✪ **"تأثير تنمية جوانب الحركة علي التفكير الخططي للناشئات في كرة السلة"**

**أهداف الدراسة :** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتنمية جوانب الحركة على التفكير الخططى لدى ناشئات كرة السلة .

**فروض الدراسة :**

«البرنامج المقترح لتنمية جوانب الحركة له تأثير إيجابى على التفكير الخططى فى كرة السلة»

**العينة والاجراءات :**

تكونت عينة الدراسة من (٢٢) ناشئة من ناشئات كرة السلة والمسجلات بمراكز شباب سراى القبة ، حيث تم اختيار العينة بطريقة عمدية ، قسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (١١) ناشئة والأخرى ضابطة قوامها (١١) ناشئة.

(أ) تم قياس الطول والوزن وبعض اختبارات الأداء المهارى واختبارات الإدراك الحسى- حركى لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين ، وسارت الدراسة وفق الاجراءات التالية :

(١) الاختبارات القبلية لمجموعتى البحث وذلك لقياس الإدراك الحس – حركى والتفكير الخططى .

(٢) التطبيق التجريبى ، تم تنفيذ تجربة الدراسة بملاعب مركز شباب سراى القبة واستغرق التنفيذ (٦) أسابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعياً وبلغ عدد الوحدات التدريبية (١٨) وحدة تدريبية مدة كل وحدة (٣٠) دقيقة من الوحدة التدريبية الخاصة بالتدريب الكلى .

(ب) المجموعة التجريبية: خصصت (٣٠) دقيقة للإحماء لتطبيق تدريبات البرنامج.

(جـ) المجموعة الضابطة: تمارس الوحدة كاملة كما يخرجها المدرب وفى نفس الوقت.

الاختبارات البعدية للمجموعتين .

رصد النتائج : ومعالجتها إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) ميزان طبى لقياس الوزن .

(٢) جهاز لقياس الطول .

(٣) ساعة إيقاف لقياس الأزمنة .

(٤) اختبارات الأداء المهارى . «إعداد الباحثة» .

(٥) اختبارات قياس الإدراك الحس حركى «إعداد الباحثة» .

(٦) مقياس التفكير الخططى . «إعداد الباحثة» .

(٧) برنامج مقترح يهدف إلى تنمية جوانب الحركة «إعداد الباحثة» .

**خلاصة النتائج :**

على ضوء هدف الدراسة وفى حدود العينة توصلت الدراسة إلى أن تنمية جوانب الحركة له تأثير إيجابى على التفكير الخططى وقد اتضح ذلك من وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

## (٥ - ٣) التفكير الصوري

**حسنين محمد حسنين الكامل (١٩٨٥)**

**✪ "نمو عمليات التفكير الشكلي عند الأطفال : دراسة تجريبية علي نظرية بياجيه في النمو المعرفي"**

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى التوصل إلى محكات قابلة للأداء للتمييز بين مستوى الأداء بدون استخدام العمليات الشكلية ومستواه باستخدام العمليات الشكلية .

**مشكلة البحث :**

تحددت مشكلة البحث الحالى فى التساؤلات التالية :

(١) ما تكرار حدوث سلوك حل المشكلة باستخدام العمليات الاجرائية الشكلية؟

(٢) وما تكرار عدم استخدام النموذج الاجرائى الشكلى عند أطفال عينة البحث؟

(٣) هل توجد علاقة بين الأداء الاجرائى الشكلى والعمر الزمنى لعينة البحث؟

(٤) هل أداء أفراد العينة على اختبارات بياجيه المستخدمة فى البحث يكون عاملاً واحداً متجانساً ؟

**فروض البحث :**

(١) لايتم الأداء الاجرائى الشكلى المتطلب فى اختبارات بياجيه المستخدمة فى البحث الحالى من جميع أطفال العينة الذين تتراوح أعمارهم مابين السابعة والثانية عشر .

(٢) يزداد استخدام العمليات الاجرائية الشكلية بزيادة العمر الزمنى لأطفال العينة الذين تتراوح أعمارهم بين السابعة والثانية عشر وذلك عند استعمال اختبارات بياجيه التى تتطلب استخدام هذا الأسلوب الاجرائى من التفكير .

(٣) يرتبط أداء أطفال العينة فى اختبارات بياجيه المستخدمة فى البحث الحالى فيما بينهما مكونة عاملاً واحداً متجانساً (مرحلة العمليات الشكلية) .

**أدوت البحث :**

(١) تجربة البندول تصميم بياجيه .

(٢) تجربة التكوينات تصميم بياجيه .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (١٢٨) طفلاً عبارة عن (٤٦) من الإناث ، (٨٢) من الذكور وتمتد أعمارهم مابين (٧) سنوات و (١٢) سنة .

**خلاصة النتائج :**

(١) لاتوجد علاقة بين الجنس وبين أداء الأطفال فى جميع فقرات الاختبارات .

(٢) تميز أداء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سبع سنوات واثنتى عشرة سنة بأسلوب حل المشكلة باستخدام الأداء الاجرائى الشكلى وبدون استخدام الأداء الاجرائى الشكلى .

(٣) لازيادة فى تكرار الأداء الاجرائى الشكلى بزيادة العمر الزمنى فى الفترة مابين السابعة والثانية عشرة .

(٤) عدم تجانس الأداء الاجرائى الشكلى كما يقاس باختبارات بياجيه المستخدمة فى البحث .

**سيد محمود الطواب (١٩٩١)**

✪ **"التفكير الصوري عند طلاب الجامعة : دراسة امبيريقية في ضوء نظرية بياجية"**

**أهداف الدراسة :**

تعتبر هذه الدراسة محاولة لاختيار نظرية بياجية فى مرحلتها الرابعة فى البيئة المصرية ، حيث تهدف إلى :

( أ ) معرفة مدى عمومية التفكير الصورى عند طلاب الجامعة مقارنة بما وصلت إليه الدراسات الأجنبية .

(ب) الكشف عن أثر نوع الدراسة والتدريب العلمى والعمل فى موضوعات معينة مثل المنطق والرياضة والفيزياء فى تنمية هذا النوع المتقدم من التفكير .

(جـ) معرفة الفروق بين الجنسين فى التفكير الصورى .

**مشكلة الدراسة :**

(١) هل يوجد التفكير الصورى عند كل طلاب الجامعة عينة هذا البحث ؟ وهل يصل إلى أقصى حدوده فى هذه المرحلة ؟ بمعنى آخر هل يصل كل الأفراد إلى هذا المستوى المتقدم من التفكير ؟

(٢) هل يختلف هذا النوع من التفكير باختلاف التخصص الدراسى ؟ بمعنى آخر هل

يرتبط التفكير الصورى بالتدريب العلمى والعمل فى موضوعات معينة مثل دراسة المنطق أو الرياضة أو الفيزياء ؟

(٣) هل توجد فروق بين الجنسين فى القدرة على التفكير الصورى ؟

**الفروض :**

(١) يوجد التفكير الصورى بدرجات متفاوتة بين طلاب الجامعة عينة هذه الدراسة وبمعدلات أقل مما هو موجود فى المجتمعات الغربية .

(٢) تختلف درجات التفكير الصورى بصورة دالة إحصائياً عند طلاب الجامعة عينة هذه الدراسة وفقاً لتخصصاتها الدراسية المختلفة .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات كل من الطلاب والطالبات فى التفكير الصورى .

**العينة والاجراءات :**

تكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الاسكندرية من أقسام الفلسفة والتاريخ واللغة العربية والرياضيات والطبيعة خلال النصف الأول من العام الدراسى ١٩٩٠ بواقع (١٢٥) طالباً من التخصصات الخمسة السابقة بمتوسط عمر قدره ٢٣,١٧ سنة (١٢٥) طالبة من نفس التخصصات بمتوسط عمر قدره ٢٣,٣٣ سنة .

وشملت الاجراءات :

(أ) اختيار العينة .

(ب) تطبيق أدوات الدراسة .

(جـ) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، تحليل التباين ، طريقة شفية .

**الأدوات :**

– مقياس التفكير الصورى　　　　اعداد الباحث .

**خلاصة النتائج** : تشير النتائج إلى :

(١) وجود التفكير الصورى عند جميع أفراد عينة الدراسة ، ولكن بدرجات متفاوتة بصورة واضحة جداً تراوحت بين ست درجات حتى اربع وثلاثون درجة ، ويمكن القول بأن هذا النوع من التفكير ليس سمة توجد عند البعض ولاتوجد عند الآخرين من طلاب الجامعة بل هى قدرة عقلية توجد بدرجات متفاوتة بين

الأفراد وبين التخصصات المختلفة كما سيظهر بعد قليل ، والاختلاف في هذه النتيجة مع الدراسات الأجنبية هو فرق في المقياس الكمي المستخدم هنا .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً في درجات التفكير الصوري عند طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف التخصصات الدراسية .

(٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات كل من الطلاب والطالبات في التفكير الصوري كما لم يوجد تفاعل بين عاملي الجنس والتخصص على التفكير الصوري .

## (٥ – ٤) التفكير التحليلي

**طلال سعد الحربي (١٩٩٦)**

✪ ***"مدي استخدام معلمي رياضيات الصف السادس الابتدائي لاستراتيجيات تنمية التفكير التحليلي وعلاقته بمستوي التحصيل العلمي لطلابهم"***

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) التعرف على مستوى استخدام معلمي الرياضيات للصف السادس الابتدائي لاستراتيجيات بناء التفكير التحليلي ، وترتيب هذه الاستراتيجيات حسب شيوع استخدامها .

(٢) التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التفكير التحليلي ومستوى التحصيل العلمي للطلاب في مادة الرياضيات .

(٣) معرفة الفروق في استراتيجيات التفكير التحليلي باختلاف المؤهل والسن والخبرة والتخصص .

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد في التساؤل الرئيسي التالي: إلى أي مدى يستخدم معلموا الرياضيات للصف السادس الابتدائي الاستراتيجيات التدريسية لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلابهم وماعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلابهم ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

(١) ما مستوى استخدام معلمي الرياضيات للصف السادس الابتدائي لاستراتيجيات بناء التفكير التحليلي ؟

(٢) ماهي الاستراتيجيات الأكثر استخداماً عند معلمي الرياضيات للصف السادس

الابتدائى التى تساعد على تنمية قدرات التفكير التحليلى لدى تلاميذهم ؟

(٣) إلى أى مدى يختلف استخدام هذه الاستراتيجيات لدى المعلمين باختلاف المؤهل والسن والخبرة والتخصص ؟

(٤) ما مدى ارتباط استخدام المعلمين لاستراتيجيات التفكير التحليلى وبمستوى التحصيل العلمى لطلابهم فى مادة الرياضيات مقاساً بالاختبار التحصيلى لهذه الدراسة ؟

**الفروض :**

(١) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام معلمى الرياضيات للصف السادس الابتدائى لاستراتيجيات تنمية التفكير التحليلى وبين المقياس المرجعى للدراسة .

(٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى الرياضيات للصف السادس الابتدائى ، الذين يحملون مؤهلات جامعية أو عليا والذين يحملون مؤهلات أقل من جامعية فى استخدام استراتيجيات تنمية التفكير التحليلى .

(٣) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى الرياضيات للصف السادس الابتدائى فى استخدام استراتيجيات تنمية التفكير التحليلى ، يمكن نسبتها للخدمة فى مجال تدريس الرياضيات .

(٤) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى الرياضيات للصف السادس الابتدائى ، يمكن نسبتها للسن .

(٥) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى الرياضيات للصف السادس الابتدائى فى استخدام استراتيجيات تنمية التفكير التحليلى ، يمكن نسبتها للتخصص .

(٦) هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تنمية التفكير التحليلى لدى تلاميذهم وبين المستوى التحصيلى لهم .

**العينة والاجراءات :**

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بين مدارس المرحلة الابتدائية فى المدينة المنورة ، وبلغ عدد المعلمين (٦٦) معلماً ، وعدد التلاميذ (١٢٢١) تلميذاً جميعهم درسوا مقرر الرياضيات للصف السادس خلال فصل دراسى كامل لعينة المعلمين فى هذه الدراسة ، وتضمنت الاجراءات .

(١) اختيار عينة الدراسة .

(٢) تقنين الأدوات على عينة استطلاعية .

(٣) تطبيق الأدوات على العينة النهائية للدراسة الحالية .

(٤) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أحادى الاتجاه ، ومعاملات الارتباط .

**الأدوات :**

(١) استبانة استراتيجيات تنمية التفكير التحليلى .

(٢) اختبار تحصيلى فى الرياضيات للصف السادس الابتدائى .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المعلمين لاستراتيجيات التفكير التحليلى والمقياس المرجعى للدراسة فى (١٨) فقرة من فقرات المقياس ، وكانت الفروق لصالح استجابات المعلمين فى خمس من الفقرات فقط ، ومن أهم الفقرات التى لم تكن الفروق فيها دالة إحصائياً فهى صياغة التمرين بكلمات أقل ، ربط التمرين بتمرين مشابه ، إعطاء الطلاب فرصة لتخمين الإجابة ، تقسيم التمرين إلى تمارين أبسط .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة يمكن إعزائها للمؤهل الدراسى ، وقد كان الفرق لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الكالوريوس .

(٣) عدم وجود فروق بين استجابات العينة يمكن إعزائها للخدمة فى مجال تدريس الرياضيات .

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات العينة يمكن إعزائها للتخصص وقد كان الفرق لصالح المعلمين المتخصصين فى مجال الرياضيات .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات العينة يمكن إغزائها للسن . وكانت الفروق لصالح المعلمين صغار السن (٢٠-٢٥سنة) .

(٦) وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تنمية التفكير التحليلى لدى تلاميذهم وبين مستوى تحصيلهم العلمى .

**سلوي عبدالسلام عبدالغني (٢٠٠٠)**

✪ ***"فعالية الرزمة التعليمية في تنمية التفكير التحليلي لدي أطفال ماقبل المدرسة"***

**أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى :

(١) دراسة تنمية التفكير التحليلى لدى طفل ماقبل المدرسة من خلال الرزمة التعليمية .

(٢) التعرف على الفروق التى ترجع إلى الجنس بين الأطفال فى أبعاد التفكير التحليلى (الملاحظة - اختيار البدائل - التنبؤ - الاستدلال اللفظى) نتيجة استخدام الرزمة التعليمية .

**فروض البحث :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية فى الأداء البعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة - التنبؤ - اختيار البدائل - الاستدلال اللفظى) لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً من متوسط أطفال المجموعة التجريبية قبلى ومتوسط المجموعة التجريبية بعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة - التنبؤ - اختيار البدائل - الاستدلال اللفظى) لصالح القياس البعدى تعزى إلى استخدام البرنامج المقترح بأسلوب الرزم التعليمية .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى المجموعة التجريبية بنين والمجموعة التجريبية بنات فى أدائهم البعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة - التنبؤ - اختيار البدائل - الاستدلال اللفظى) .

**عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث عشوائياً من أطفال مرحلة رياض الأطفال من مدينة المنيا فى المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات وبلغ حجم العينة (١٠٠) طفل وطفلة .

**أدوات البحث :** قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية :

(١) اختبار التفكير التحليلى لأطفال ماقبل المدرسة .

(٢) دليل المعلمة تسترشد به عند تدريس البرنامج المقترح وفق أسلوب الرزم التعليمية.

(٣) المحتوى العلمى للبرنامج المقترح مصاغاً وفق أسلوب الرزم التعليمية .

**خلاصة النتائج :**

(١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية فى الأداء البعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة – التنبؤ – اختيار البدائل – الاستدلال اللفظى) لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أطفال المجموعة التجريبية قبلى ومتوسط المجموعة التجريبية بعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة – اختيار البدائل – الاستدلال اللفظى) لصالح القياس البعدى تعزى لاستخدام البرنامج المقترح بأسلوب الرزم التعليمية .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط أطفال المجموعة التجريبية بنين والمجموعة التجريبية بنات فى أدائه البعدى على متغيرات التفكير التحليلى (الملاحظة -- اختيار البدائل – الاستدلال اللفظى) .

## (٥ – ٥) التفكير الخلقي

**عادل عبدالله محمد (١٩٨٥)**

✪ **"علاقة النمو المعرفي بنمو التفكير الخلقي لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"**

**أهداف الدراسة :**

(١) **الأهداف النظرية** : تسد الدراسة الحالية ثغرة فى الدراسات السيكولوجية فى مصر حول علاقة النمو المعرفى بنمو التفكير الخلقى ، فالدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن هذه العلاقة بينهما فى البيئة المصرية وذلك لدى التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى .

(٢) **الأهداف التطبيقية** : تفيد هذه الدراسة العاملين فى المجال التربوى من نظار ومعلمين وأباء فى التعرف على الدور الذى يلعبه النمو المعرفى بالنسبة للتفكير الخلقى لدى التلاميذ مما يساعدهم على فهم هذا البعد من أبعاد الشخصية والتعرف على هذا الجانب من جوانب النمو .

**مشكلة الدراسة :**

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى النمو المعرفى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى ؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى النمو المعرفى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى ؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى ؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى ؟

(٥) هل توجد علاقة بين مستوى النمو المعرفى ومستوى التفكير الخلقى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ؟

(٦) هل يعتبر النمو المعرفى شرطاً ضرورياً للتفكير الخلقى ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى النمو المعرفى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى فى صالح تلاميذ الحلقة الثانية أى الأكبر سناً .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى فى صالح البنين .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى فى صالح تلاميذ الحلقة الثانية أى الأكبر سناً .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى فى صالح البنين .

(٥) توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى النمو المعرفى ومستوى التفكير الخلقى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى .

(٦) يعتبر النمو المعرفى شرطاً ضرورياً للتفكير الخلقى ، إلا أن هذا الشرط غير كاف لذلك .

**العينة والإجراءات :**

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الأولى والثانية من المدارس الحكومية بمدينة الزقازيق ، وقد ضمت العينة (٤٠) تلميذاً وتلميذة من كل حلقة ، تراوحت أعمار عينة الحلقة الأولى بين ٨–١٠ سنوات وعينة الحلقة الثانية بين ١٢–١٤ سنة ، وكان نصف العينة من البنين والنصف الآخر من البنات ، وجميعهم ذوى ذكاء متوسط ، كما أنهم من نفس المستوى الاقتصادى الاجتماعى تقريباً .

**الاجراءات :**

(أ) اختيار العينة وإعداد الأدوات .

(ب) تطبيق اختبار الذكاء المصور .

(جـ) ملء استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى .

(د) تطبيق اختبار النمو المعرفى فردياً فى جلسة واحدة .

(هـ) تطبيق اختبار التفكير الخلقى فردياً فى جلسة واحدة .

(و) المعالجة الاحصائية باستخدام تحليل التباين ، اختبار «ت» ، معامل الارتباط ، معامل الارتباط الجزئى ، المؤشر الجيمى للارتباط ، معامل التحديد .

**الأدوات :**

**( أ ) أدوات قياس وتشمل :**

(١) اختيار النمو المعرفى . تعريب وتقنين الباحث .

(٢) اختبار التفكير الخلقى . تعريب وتقنين الباحث .

**(ب) أدوات ضبط وتشمل :**

(١) اختبار الذكاء المصور . إعداد أحمد زكى صالح .

(٢) استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى . إعداد زكريا الشربينى ويسرية أنور صادق .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى النمو المعرفى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى فى صالح تلاميذ الحلقة الثانية أى الأكبر سناً .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى النمو المعرفى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين تلاميذ حلقتى التعليم الأساسى فى صالح تلاميذ الحلقة الثانية أى الأكبر سناً .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير الخلقى بين البنين والبنات فى مرحلة التعليم الأساسى .

(٥) توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى النمو المعرفى ومستوى التفكير الخلقى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى .

(٦) يعتبر النمو المعرفي شرطاً ضرورياً للتفكير الخلقى ، إلا أن هذا الشرط غير كاف لذلك .

**أشرف محمد محمد عطية (١٩٨٩)**

✪ **"التفكير الخلقي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدي الشباب الجامعي"**

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) الكشف عن العلاقة بين التفكير الخلقى وسمتى المرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعى .

(٢) الكشف عن معرفة مدى تأثير كل من الجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على التفكير الخلقى لدى الشباب الجامعى .

(٣) الكشف عن مدى تأثير كل من مستوى التفكير الخلقى (المرتفع ، المنخفض) والجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على سمتى المرونة ، التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعى .

**مشكلة الدراسة :**

(١) هل توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير الخلقى وسمتى المرونة التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعى ؟

(٢) هل يوجد تأثير دال لكل من الجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على التفكير الخلقى لدى الشباب الجامعى ؟

(٣) هل يوجد تأثير دال لكل من مستوى التفكير الخلقى والجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على سمة المرونة – التصلب لدى الشباب الجامعى ؟

(٤) هل يوجد تأثير دال لكل من مستوى التفكير الخلقى والجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على سمة الدوجماتية لدى الشباب الجامعى ؟

**الفروض :**

(١) توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير الخلقى لدى الشباب الجامعى وكلاً من سمتى المرونة – التصلب والدوجماتية .

(٢) يوجد تأثير دال لكل من الجنس والتخصص الدراسى والفرقة الدراسية على التفكير الخلقى .

(٣) يوجد تأثير دال لكل من مستوى التفكير الخلقى والجنس والتخصص الدراسى

والفرقة الدراسية على سمة المرونة – التصلب لدى الشباب الجامعي .

(٤) توجد تفاعلات بين التفكير الخلقي والجنس والتخصص الدراسي والفرق الدراسية على سمة المرونة – التصلب لدى الشباب الجامعي .

(٥) يوجد تأثير دال لكل من مستوى التفكير الخلقي والجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية على سمة الدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٦) توجد تفاعلات بين التفكير الخلقي والجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية على سمة الدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

**العينة والإجراءات :**

بلغت عينة الدراسة (٤٩٤) طالباً وطالبة بجامعة الزقازيق من ست كليات ، نظرية (آداب ، وحقوق ، وتجارة) وعملية (الطب البشرى ، والهندسة والزراعة) من طلاب الفرقة الأولى والرابعة ، وشملت الاجراءات .

(أ) اختيار عينة الدراسة .

(ب) تطبيق الأدوات .

(جـ) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام الوسيط ، واختبار «ت» وتحليل التباين ، واختبار شفيه ، ومعاملات الارتباط .

**الأدوات :**

(١) مقياس التفكير الخلقي . تعريب وتقنين الباحث .

(٢) مقياس المرونة – التصلب . تعريب مصطفى سويف .

(٣) مقياس الدرجماتية . تعريب عبدالعال عجوة .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مقياس التفكير الخلقي ودرجات مقياس المرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٢) يوجد تأثير دال للفرقة الدراسية على كل من التفكير الخلقي ، والمرونة –التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٣) لايوجد تأثير دال لكل من التخصص الدراسي والجنس على التفكير الخلقي والمرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٤) يوجد تأثير دال إحصائياً لمستوى التفكير الخلقي على المرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٥) يوجد تفاعل ثلاثي بين الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية على المرونة – التصلب لدى الشباب الجامعي .

(٦) يوجد تفاعل ثنائي بين التفكير الخلقي والتخصص الدراسي على المرونة – التصلب لدى الشباب الجامعي .

(٧) لاتوجد تفاعلات ثلاثية بين التفكير الخلقي والجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية على المرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

(٨) لاتوجد تفاعلات رباعية بين التفكير الخلقي والجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية على المرونة – التصلب والدوجماتية لدى الشباب الجامعي .

**محمد محمود محمد محمد (١٩٨٩)**

✪ ***"دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الخلقي في علاقته بالسلوك الخلقي"***

## أهداف الدراسة :

**( أ ) الهدف النظرى :**

(١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية .

(٢) الكشف عن أثر كل من المستوى الاقتصادى الاجتماعية والجنس والتخصص والبيئة على كل من التفكير الخلقي والسلوك الخلقي .

(٣) دراسة تفاعل كل من المستوى الاقتصادى الاجتماعية والجنس والتخصص والبيئة على كل من التفكير الخلقي والسلوك الخلقي .

**(ب) الهدف التطبيقي :**

(١) يمكن الاستفادة من النتائج فى تهيئة البيئة والمناخ التربوى والنفسى السليم الذى ينمى التفكير الخلقي والسلوك الخلقي لدى الأفراد .

(٢) التعرف على المتغيرات التى تؤثر فى نمو مستوى التفكير الخلقي والسلوك الخلقي مما يساعد فى توجيه المربين والقائمين على العملية التعليمية على مساعدة الأبناء وتوجيههم فى الاتجاه السليم .

## مشكلة الدراسة :

(١) هل يوجد تأثير لكل من المستوى الاقتصادى الاجتماعى والجنس والتخصص والبيئة والتفاعل بينهم على درجات التفكير الخلقي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى ؟

(٢) هل يوجد تأثير لكل من المستوى الاقتصادى الاجتماعى والجنس والتخصص والبيئة والتفاعل بينهم على درجات السلوك الخلقى لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى ؟

(٣) هل توجد علاقة دالة بين التفكير الخلقى والسلوك الخلقى لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى ؟

**الفروض :**

(١) يتأثر التفكير الخلقى بكل من المستوى الاقتصادى الاجتماعى والجنس والتخصص والبيئة والتفاعل بينهم لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى .

(٢) يتأثر السلوك الخلقى بكل من المستوى الاقتصادى الاجتماعى والجنس والتخصص والبيئة والتفاعل بينهم لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى .

(٣) توجد علاقة إرتباطية بين التفكير الخلقى والسلوك الخلقى لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى .

**العينة والإجراءات :**

تم اختيار (٢٧٤) من طلبة الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمدارس محافظة الشرقية ، تم اختيارهم من مدرستين بالمدينة ومدرستين بالريف ومن مستوى اقتصادى واجتماعى متنوع . وأهم الاجراءات :

(أ) تطبيق الأدوات ، ويتم تطبيق اختبار الذكاء أولاً ثم اختبارات الدراسة الحالية .

(ب) تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات .

(جـ) المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط ، تحليل التباين ، طريقة شفية .

**الأدوات :**

| | |
|---|---|
| (١) اختبار الذكاء المصور . | إعداد أحمد زكى صالح . |
| (٢) اختبار تحديد القضايا . | ترجمة محمد رفقى . |
| (٣) مقياس السلوك الاجتماعى . | إعداد حامد زهران . |
| (٤) استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى . | إعداد كمال دسوقى ، محمد محمد بيومى . |

**خلاصة النتائج :**

(١) يتأثر التفكير الخلقى بالتخصص فى المرحلة الثالثة ، وبالمستوى الاقتصادى الاجتماعى فى المرحلة الرابعة ، ولايوجد تأثير لباقى المتغيرات ، ولايوجد تأثير

للتفاعل بين المتغيرات على التفكير الخلقى .

(٢) يتأثر السلوك الخلقى بكل من المستوى الاقتصادى الاجتماعى والجنس والتخصص والبيئة .

(٣) توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الخلقى والسلوك الخلقى لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى .

(أ) فى المرحلة الثالثة من التفكير الخلقى وأبعاد السلوك الاجتماعى والدرجة الكلية له .

(ب) فى المرحلة الرابعة من التفكير الخلقى والسلوك الاجتماعى فى الحياة العامة والمدرسة فقط .

**حافظ عبدالستار إبراهيم (١٩٩٦)**

✪ ***"إعداد مقياس لتقدير الاتساق بين التفكير الخلقي والحكم الخلقي في إطار معرفي معلوماتي"***

**أهداف الدراسة :**

الهدف الرئيسى للدراسة الحالية تقدير مدى الاتساق بين عملية التفكير الخلقى وناتجها المعرفى الحكم الخلقى وتشتق منه الأهداف الفرعية الآتية :

(١) بناء مقياس مقنن ملائم للبيئة العربية لتقدير التباين بين الأفراد فى عملية التفكير الخلقى وفق إطار النموذج الرباعى للعمليات العقلية لفؤاد أبوحطب باعتباره النموذج العربى الوحيد على حد علم الباحث الذى يحقق الربط بين مفاهيم العمليات المعرفية والاتساق مع اجراءات القياس المشتقة من متغيراته .

(٢) بناء مقياس مقنن ملائم للبيئة العربية لتقدير التباين فى الحكم الخلقى وإعداد المبيان الموضوعى للتصحيح .

(٣) دراسة العلاقة بين عملية التفكير الخلقى وناتجها المعرفى للحكم الخلقى بإجراء التحليل الكمى لحالات الاتساق بينهما .

يعقب هذا التحليل الكيفى لمحتوى الاستجابات على مقياس التفكير الخلقى والحكم الخلقى .

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد المشكلة فى محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسى الآتى ،هل يمكن تحديد مدى اتساق التفكير الخلقى والحكم الخلقى بإعداد القياسات الموضوعية لكل منهما فى إطار الفكر المعرفى وخاصة نظرية تجهيز المعلومات ؟

ويمكن صياغة التساؤل السابق كالآتى : إلى أى حد يوجد اتساق بين استجابات عملية التفكير الخلقى وناتجها المعرفى الحكم الخلقى ؟

ويشتق من هذا التساؤل الرئيسى تساؤلات فرعية :

( أ ) هل يمكن بناء أداة مقننة توائم البيئة العربية وتقدر التباين فى عملية التفكير الخلقى من منظور معرفى معلوماتى ؟

(ب) هل يمكن بناء أداة مقننة توائم البيئة العربية وتقدر التباين فى الحكم الخلقى من منظور معرفى معلوماتى ؟

(جـ) هل يمكن إيجاد العلاقة بين استجابات الأفراد أثناء التفكير الخلقى واستجاباتهم فى أحكامهم الخلقية ؟

**العينة والإجراءات :**

تتكون العينة من (٢١ طالب ، ٢٩ طالبة) بالصف الثالث لغة عربية عام (٤٦ طالب ، ٥٤ طالبة) بالصف الثالث تخصصات بيولوجيا ، فيزياء ، فلسفة ، بكلية التربية جامعة عين شمس ، وتتضمن الاجراءات إعداد أدوات الدراسة وتقنينها .

**الأدوات :**

(١) مقياس التفكير الخلقى . إعداد الباحث .

(٢) مقياس الحكم الخلقى . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) القدرة على إعداد أداة مقننة توائم البيئة العربية وتحقق معدلات مرتفعة من الصدق والثبات وتقدر التباين فى عملية التفكير الخلقى من منظور معرفى معلوماتى .

(٢) إعداد أداة مقننة توائم البيئة العربية وتحقق معدلات مرتفعة من الصدق والثبات وتقدر التباين فى عملية الحكم الخلقى من منظور معرفى معلوماتى .

(٣) بتحليل محتوى الاستجابات الصحيحة للمفردات فى المقياسين لتحديد حالات اتساق مفردات التفكير الخلقى (الحلول – التوقعات) مع عبارات مقياس الحكم الخلقى والتى بلغت (٢٠) اتساق وبإعطاء درجة واحدة لكل حالة اتساق صحيح بين المقياسين يصبح سقف الاتساق بين المقياسين (٢٠) درجة ويرى الباحث أن الدرجة العالية فى الاتساق تعد مؤشراً على صحة التجهيز العميق (التفصيلى) للمعلومات أثناء التفكير الخلقى وعند الحكم الخلقى وتنفتح حالات الاتساق بين المقياسين .

**فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٠)**

**"دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظرية بياجيه وكولبرج"**

تهدف الدراسة الكشف عن مراحل التفكير الأخلاقى لدى عينة من الطفولة إلى الرشد والتعرف على المحددات السيكولوجية المؤثرة على إستراتيجيات تفكيرهم الأخلاقى على عينة:

(أ) ١٥٠ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بنى سويف ومن كلية التربية جامعة القاهرة فرع بنى سويف موزعون على المراحل العمرية (١٤ – ١٦ ، ١٧ – ١٩ ، ٢٠ – ٢٢) عام بواقع ٥٠ فرد من كل مرحلة عمرية ٢٥ من البنين و٢٥ من البنات .

(ب) عينة من ٢٠٠ طفل موزعون على المراحل العمرية (٤ – ٥ ، ٦ – ٧ ، ٨ – ١٠ ، ١١ – ١٣) عام بواقع ٥٠ طفل من كل مرحلة عمرية ٢٥ من البنات و٢٥ من البنين من مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية بمحافظة بنى سويف .

**قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:**

(أ) مقياس التفكير الأخلاقى للمراهقين والراشدين.

(ب) مقياس التفكير الأخلاقى المصور للأطفال.

تشير نتائج الدراسة إلى الارتباط السالب بين قيم الأداء على مقياس التفكير الأخلاقى مع التقدم فى العمر الزمنى حيث يتضح أن متوسط الأداء لعينة المراهقين ١٩,٤٤ بينما عينة الراشدين ٨٦,٧٢ . كما تشير النتائج إلى أن متوسط قيم أداء البنات على مستوى جميع الفئات العمرية أعلى من البنين فهى لدى البنات ٨٩,١٥ والبنين ٨٥,٩٢

وتشير نتائج عينة الأطفال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة سواء راجعاً إلى العمر الزمنى أو النوع. وللتوصل إلى العوامل المؤثرة على إستراتيجيات التفكير الأخلاقى تم إجراء دراسة حالة لأعلى ثلاثة طلاب وأقل ثلاثة طلاب على الأداء على مقياس الدراسة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن حفظ القرآن الكريم منذ الصغر وإستيعاب ما يتضمنه من القصص القرآنية وقصص الأنبياء كانت عاملاً مشتركا بين جميع الحالات ذات الأداء العالى على المقياس. بينما تشير نتائج الأداء المنخفض إلى أن حرص المربين الزائد على التعجل فى تعليم الأبناء أنماط

السلوك الأخلاقى قد يستخدمون أسلوب يتسم بالصرامة والقسوة مما يؤدى إلى الاعتماد على المعايير الخارجية كمصدر للسلوك الأخلاقى.

**حسين عبدالفتاح الغامدي (٢٠٠١)**

**"علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدي عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية"**

يمثل نمو التفكير الأخلاقى (Kohlberg 1958) Moral Reasoning Development وتشكل هوية الأنا (Frikson, 1963) Ego-Identity Formation جانبين من أهم جوانب النمو المؤثرة على طبيعة السلوك الاجتماعى للفرد ، ولذا نال موضوع العلاقة بين هذين الجانبين من النمو اهتمام الباحثين فى العالم الغربى ، حيث أكدت غالبية الدراسات ارتباط المتغيرين.

وبالرغم من هذا الدعم لارتباط الجانبين فإن احتمال التأثير غير المتوازى للثقافات المختلفة على هذين الجانبين قد يؤدى بدوره إلى اختلاف درجة تلازمها بدرجة تعميق إمكانية تعميم نتائج الدراسات الغربية فى هذا المجال على عينات من ثقافات أخرى ، ومن هذا المنطلق حاولت الدراسة الحالية الكشف عن تشكل هوية الأنا ونمو التفكير الأخلاقى لدى عينة الذكور فى سن المراهقة والشباب فى المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية . ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقى الموضوعى والمقياس الموضوعى لرتب هوية الأنا على عينة عشوائية من ٢٣٢ من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية بين سن ١٥ ، ٢٥ سنة فى المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية .

وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد دلالة الارتباط بين درجات التفكير إيجاباً بالدرجات الخام لرتبة التحقيق ، وسلباً بالدرجات الخام لرتبتى الانغلاق والتشتت ، وعدم علاقتها بدرجات التحقيق وذلك على المستوى الأيديولوجى والاجتماعى والكلى للهوية . وبتحليل الفروق بين الأفراد من الرتب المختلفة للهوية فى مجالاتها الأيديولوجية والاجتماعية والكلية وذلك فى كل من درجات ومراحل التفكير الأخلاقى. وانتهى التحليل إلى تأكيد دلالة الفروق بين المحققين والمشتتين فى جميع مجالات هوية الأنا وبمستوى دلالة يفوق فى الغالب ٠,٠١ وذلك فى كل من درجات ومراحل التفكير الأخلاقى على حد سواء . وعلى العكس من ذلك ، تتسم علاقة التفكير الأخلاقى بالرتب الوسيطة والتى تشمل رتب التحقيق منخفض التحديد والانغلاق بالضعف والتذبذب .

واعتماداً على هذه النتائج توصى الدراسة باجراء مزيداً من البحث فى هذا المجال لتوفير تصور نظرى أفضل ، كما توصى بأخذ النمو فى هذين الجانبين وطبيعة العلاقة الديناميكية بينهما كواحد من الأطر العلمية فى بناء وتنفيذ البرامج التربوية والإرشادية .

## (٥- ٦) التفكير الناقد

**إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٦)**

**"نمو التفكير الناقد خلال مرحلتي الدراسة الإعدادية والثانوية"**

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى دراسة العلاقة بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود مرحلتى الدراسة الإعدادية والثانوية اللتان تقابلان مرحلة المراهقة (١٢ +) .

**مشكلة البحث :**

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى التساؤل التالى :

هل توجد علاقة بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود المرحلتين التعليميتين اللتين شملتهما الدراسة ؟ وكذلك الفروق بين تلاميذ الصفوف الدراسة من حيث قدرتهم على التفكير الناقد ؟

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٣٠٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية للبنين ويمثلون صفوف الدراسة الست بهاتين المرحلتين بواقع (٥٠) تلميذ فى كل صف دراسى وأخذت عينتى الصف الثانى والثالث الثانوى من القسم العلمى وبالتالى يصبح عدد التلاميذ الذين يمثلون الصفوف الأول ، والثانى ، والثالث الإعدادى (١٥٠) تلميذ بواقع (٥٠) تلميذ لكل صف والتلاميذ الذى يمثلون الصفوف الأول والثانى والثالث الثانوى (١٥٠) تلميذ بواقع (٥٠) تلميذ لكل صف .

**الأدوات :**

(١) اختبار وطسن – جليسر . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :**

(١) وجود علاقة ضئيلة بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود المرحلتين التعليميتين اللتين شملتهما الدراسة فقد بلغ معامل الارتباط ٠,١٧ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

(٢) لاتوجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادى والصف الثالث الإعدادى فى القدرة على التفكير الناقد .

(٣) لاتوجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى والصف الثانى الثانوى ، كما لاتوجد فروق بين متوسط درجات الصف الثانى الثانوى والصف الثالث الثانوى فى القدرة على التفكير الناقد .

(٤) وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى والصف الثالث الثانوى في القدرة على التفكير الناقد وهذه الفروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الصف الثالث الثانوى .

(٥) وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادى والصف الثالث الثانوى في القدرة على التفكير الناقد وهذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح الصف الثالث الثانوى .

**محمد علي مصطفي محمد (١٩٧٩)**

✪ ***"أساليب المعاملة الوالدية كما يقررها الأبناء وعلاقتها بالقدرة علي التفكير الناقد لديهم"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة أساليب معاملة الوالدين كما يقررها الأبناء وعلاقة ذلك بالقدرة على التفكير الناقد لهؤلاء الأبناء،

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

(١) ما العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين كما يقررها الأبناء وقدرة هؤلاء الأبناء على التفكير الناقد ؟

(٢) ما أساليب المعاملة الوالدية كما يقررها الأبناء التى تميز الأبناء ذوى القدرة العالية على التفكير الناقد ؟

(٣) ما أساليب المعاملة الوالدية كما يقررها الأبناء التى تميز الأبناء ذوى القدرة المنخفضة على التفكير الناقد ؟

(٤) هل العلاقة بين أراء الأبناء فى معاملة الوالدين لهم وقدرة هؤلاء الأبناء على التفكير الناقد تختلف بين البنات والبنين ؟

**الفروض :**

(١) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الضبط وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٢) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الإكراه وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٣) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو تلقين القلق الدائم وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٤) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الضبط من خلال الشعور بالذنب وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٥) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الرفض وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٦) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو التطفل وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٧) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الاستحواذ وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٨) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو انسحاب العلاقة وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٩) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو عدم الاتساق وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٠) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو التباعد أو الاعتزال العدائى وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١١) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو التقبل وقدرتهم على التفكير الناقد.

(١٢) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الضبط العدوانى وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٣) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو عدم الإكراه وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٤) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو التمركز حول الطفل وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٥) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الاندماج الإيجابى وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٦) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو تقبل الفردية وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٧) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الاستقلال المتطرف وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٨) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو عدم التمسك الشديد بالتأديب وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٩) العلاقة بين أراء الأبناء فى معاملة الوالدين لهم وقدرة هؤلاء الأبناء على التفكير الناقد بين البنات أكثر منها بين البنين .

**العينة والإجراءات :**

بلغ عدد أفراد العينة (٢٣٦) تلميذاً منهم (١٠٨) من البنين ، (١٢٨) من البنات (متوسطين فى الذكاء وفى المستوى الاقتصادى والاجتماعى) .

وتم إتباع الإجراءات التالية :

(١) الاتصال بالجهات المسئولة وزيارة المدارس واختيار العينة .

(٢) تطبيق الأدوات .

(٣) المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار «ت» المتوسط الحسابى ، الانحراف المعيارى .

**الأدوات :**

(١) اختبار القدرات العقلية الأولية . إعداد أحمد زكى صالح .

(٢) اختبار القدرة على التفكير الناقد . إعداد إبراهيم وجيه محمود .

(٣) استخبار أراء الأبناء فى طرق معاملة الأباء والأمهات .

إعداد عبدالحليم محمود .

**خلاصة النتائج :**

(١) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الضبط وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٢) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الإكراه وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٣) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو تلقين القلق الدائم وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٤) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الضبط من خلال الشعور بالذنب وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٥) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الرفض وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٦) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو التطفل وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٧) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو الاستحواذ وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٨) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو انسحاب العلاقة وقدرتهم على التفكير الناقد .

(٩) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو عدم الاتساق وقدرتهم على التفكير الناقد.

(١٠) يوجد ارتباط سالب بين أراء الأبناء نحو التباعد أو الاعتزال العدائي وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١١) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو التقبل وقدرتهم على التفكير الناقد.

(١٢) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الضبط العدواني وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٣) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو عدم الإكراه وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٤) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو التمركز حول الطفل وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٥) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الاندماج الإيجابي وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٦) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو تقبل الفردية وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٧) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو الاستقلال المتطرف وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٨) يوجد ارتباط موجب بين أراء الأبناء نحو عدم التمسك الشديد بالتأديب وقدرتهم على التفكير الناقد .

(١٩) العلاقة بين أراء الأبناء في معاملة الوالدين لهم وقدرة هؤلاء الأبناء على التفكير الناقد بين البنات أكثر منها بين البنين .

**محمد عادل محمد عفيفي (١٩٨٠)**

**"دراسة تحليلية لمقرر المنطق ودورة في تنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب"**

**أهداف الدراسة :**

(١) تقرير ما إذا كان مقرر المنطق يعمل على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب .

(٢) معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل فى مادة المنطق وتنمية القدرة على التفكير الناقد .

(٣) معرفة مقدار نسبة التحسن فى مكونات التفكير الناقد .

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد المشكلة فى السؤال الرئيسى التالى :

«ماهو الدور الذى يلعبه مقرر المنطق الحالى فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب» ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

(١) ماهى الأهداف التى يحققها مقرر المنطق بالصف الثالث الثانوى شعبة الآداب ؟

(٢) إلى أى مدى يحقق مقرر المنطق هذه الأهداف ؟

(٣) ماهى مكونات التفكير الناقد ؟

(٤) ما مدى فعالية مقرر المنطق فى تنمية هذه المكونات ؟

**الفروض :**

(١) هل توجد فروق ذات دلالة فى القدرة على التفكير الناقد بين طلاب الصف الثانى الثانوى وطلاب الصف الثالث الثانوى .

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات فى تنمية القدرة على التفكير الناقد .

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة بين نتائج كل من الطلبة والطالبات فى اختبار التفكير الناقد القبلى ونتائجهم فى اختبار التفكير الناقد البعدى بالصف الثالث الثانوى .

(٤) هل يوجد ارتباط بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسى فى مادة المنطق .

**العينة والإجراءات :**

بلغ الحجم الكلى للعينة (٦٠٠) طالباً وطالبة ، نصفهم من الطلبة والنصف الآخر من الطالبات من المدارس الثانوية بمدينة الزقازيق ، بالصف الثانى الثانوى مع مراعاة الانتقال بهم إلى الصف الثالث الثانوى ، وتم تحقيق التكافؤ بينهم فى العمر الزمنى ، والذكاء .

**الاجراءات :**

(١) تطبيق اختبار التفكير الناقد على الطلاب بالصف الثانى الثانوى وهذا ما اصطلح على تسميته بالاختبار القبلى وذلك فى بداية العام الدراسى .

(٢) قام الباحث بتطبيق الاختبار ذاته على نفس العينة من الطلاب بالصف الثانى الثانوى فى نهاية العام الدراسى (الاختبار البعدى) .

(٣) انتقل الباحث مع أفراد العينة للصف الثالث الثانوى أدبى وقام بتطبيق اختبار التفكير الناقد قبلياً ، ثم أدخل المتغير المستقل وهو مادة المنطق كمقرر دراسى ، ثم طبق اختبار التفكير الناقد بعدياً مع اختبار تحصيلى فى مادة المنطق .

(٤) تصحيح الاختبارات ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) اختبار الذكاء المصور . إعداد أحمد زكى صالح .

(٢) اختبار تحصيلى فى مادة المنطق . إعداد الباحث .

(٣) اختبار التفكير الناقد . إعداد إبراهيم وجيه .

**خلاصة النتائج :**

(١) تفوق الطلبة فى نتائج اختبار التفكير الناقد البعدى بالصف الثالث الثانوى.

(٢) تفوق الطالبات فى نتائج اختبار التفكير الناقد البعدى بالصف الثالث الثانوى .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات بالصف الثالث الثانوى فى اختبار التفكير الناقد .

(٤) تفوق طلبة وطالبات الصف الثالث الثانوى فى القدرة على التفكير الناقد على طلبة وطالبات الصف الثانى الثانوى .

(٥) يوجد معامل ارتباط قوى بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل فى مادة المنطق .

**أحمد مهدي مصطفي إبراهيم (١٩٨٢)**

**"أثر دراسة العلوم علي التفكير الناقد"**

**هدف الدراسة :**

يهدف البحث الحالى إلى تبين أثر دراسة العلوم على مكونات التفكير الناقد وهى :

الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد .

**مشكلة الدراسة :**

تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال التالى :

هل لدراسة العلوم أثره على مكونات التفكير الناقد هى الاستنتاج – المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج – الدرجة الكلية للتفكير الناقد .

**فروض البحث :**

(١) توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات طلاب شعبة العلوم ، وشعبة الآداب فى كل من الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج – الدرجة الكلية للتفكير الناقد .

(٢) توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات طلاب السنوات الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة فى شعبتى العلوم والآداب فى كل من الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد .

(٣) تتأثر العلاقة الارتباطية بين الشعبة وكل من :

الاستنتاج – المسلمات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج – الدرجة الكلية للتفكير الناقد بتثبيت أى من متغيرات مكونات التفكير العلمى – الدرجة الكلية للتفكير العلمى ، التوافق الشخصى – التوافق الإجتماعى ، التوافق العام ، مكونات الاستعداد العقلى ، الدرجة الكلية للاستعداد العقلى ، المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، السنة الدراسية .

(٤) توجد عوامل مشتركة تجمع بين مكونات التفكير الناقد : الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد ، والشعبة .

**عينة البحث :**

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالب من كلية التربية جامعة الأزهر من

السنة الأولى وحتى السنة الرابعة من الشعب (الكيمياء والطبيعة – التاريخ الطبيعي – اللغة العربية – التاريخ) .

**الأدوات :**

(١) استمارة البيانات الأولية . إعداد الباحث .

(٢) دليل الوضع الاقتصادي الاجتماعي . إعداد/عبدالسلام عبدالغفار ، وإبراهيم قشقوش .

(٣) اختبار التفكير الناقد . إعداد/جابر عبدالحميد ، ويحيى هندام .

(٤) اختبار التفكير العلمي . إعداد/إبراهيم وجيه .

(٥) اختبار كاليفورنيا للشخصية . إعداد/عطيه هنا .

(٦) اختبار الاستعداد العقلي . إعداد/رمزية الغريب .

**نتائج الدراسة :**

(١) وجود فروق جوهرية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب شعبة العلوم وشعبة الآداب في كل من الاستنتاج – المسلمات – التفسير ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد لصالح طلاب شعبة العلوم .

(أ) عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات طلاب شعبة العلوم وشعبة الآداب في كل من الاستنباط ، تقويم الحجج .

(ب) وجود ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ بين الشعبة وكل من الاستنتاج ، المسلمات ، التفسير ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد في حين لايوجد ارتباط دال بين الشعبة وكل من الاستنباط وتقويم الحجج .

(٢) بالنسبة لشعبة الآداب كانت السنة الأولى تمثل أعلى مستويات الأداء بينما السنة الثانية أقل مستويات الأداء في حين لاتوجد فروق بين السنة الثالثة والرابعة وذلك في متغير الاستنتاج .

في متغير المسلمات لاتوجد فروق دالة بين السنوات الأربعة .

في متغير الاستنباط السنة الثانية أعلى مستويات الأداء والسنة الرابعة أقل مستويات الأداء في متغير التفسير لاتوجد فروق بين السنوات الأربع .

وفي متغير الدرجة الكلية فإن السنة الثالثة تمثل أعلى مستويات للأداء والسنة الأولى أقل المستويات .

– بالنسبة لشعبة العلوم : بالنسبة لكل من المسلمات والاستنباط كانت السنة الأولى

والثانية تمثلان أدنى المستويات والسنة الثالثة والرابعة أعلى المستويات وكذلك متغير الاستنتاج وتقويم الحجج والدرجة الكلية كانت السنة الأولى أقل المستويات بينما السنة الثانية والثالثة والرابعة أعلى المستويات فى حين لاتوجد فروق دالة بين السنوات فى متغير التفسير .

(٣) لايوجد فرق دال بين معاملات الارتباط الأصلية ومعاملات الارتباط الجزئية بين الشعبة وكل من الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، الدرجة الكلية للتفكير الناقد أى أن العلاقة بين الفن ومكونات التفكير الناقد لاتتأثر بأى من هذه المتغيرات .

(٤) لاتوجد عوامل مشتركة تجمع بين مكونات التفكير الناقد والشعبة .

**عبدالقادر سلمان السعدي (١٩٨٢)**

✪ **"بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي"**

## أولاً : خلاصة المشكلة وخطوات بحثها :

زادت تحديات العصر ، وشعر الفرد أمام كم هائل من البنيان المعرفى ، وأنه بحاجة إلى إطلاق حرياته ، وتنمية قوى التجديد ، والنقد ، والمبادرة لديه ، لاسيما وأنه محاط بوسائل اتصال لم تعرف حدوداً ، فماذا يأخذ ؟ وماذا يترك ؟ وما مدى مصداقية مايقرأ ، ويسمع ، ويرى .. أسئلة لازالت تحتاج إلى وقفة تربوية هادفة .

ولاحظ المربون ضرورة الاهتمام بجوانب التفكير الناقد فى العملية التربوية ، بحيث تساهم المجالات التربوية بكل فروعها وتشعباتها بتغذية هذا الهدف التربوى . فهدف المجالات التربوية هو مساعدة الأفراد على التفكير فى قضاياهم ، وظروفهم الاجتماعية بصورة ناقدة .

ويعتبر علم الجغرافيا مجالاً تربوياً يساهم فى تنمية التفكير ، وتخضع مناهجه لمعايير علمية سليمة ، ومن هنا فإن هذا البحث استهدف «بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد فى تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوى» .

وقد تفرعت من هذه المشكلة عدة تساؤلات حاول البحث الإجابة عنها . وهذه التساؤلات هى :

(١) ما مهارات التفكير الناقد التى نهدف إلى تحقيقها فى تدريس الجغرافيا ؟

(٢) كيف يمكن تصميم برنامج لتنمية التفكير الناقد فى تدريس الجغرافيا مع عدم الاخلال بالأهداف الأخرى ؟

(٣) ما مدى تأثير هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

وقد حاول البحث التحقق من صحة فروض خمسة هى : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات طلاب المجموعة التجريبية ، وطلاب المجموعة الضابطة فى مجال تنمية مهارات التفكير الناقد نتيجة لتطبيق برنامج لتنمية هذا النوع من التفكير ، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل المجموعة التجريبية ، كما يقيسها الاختبار التحصيلى (قبلى – بعدى) نتيجة لتطبيق البرنامج ، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة ، كما يقيسها الاختبار التحصيلى ، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل المجموعة التجريبية فى المرحلة الأولى من البرنامج ، عنها فى المرحلة الختامية ، كما يقيسها الاختبار التحصيلى نتيجة لتطبيق البرنامج ، بينما كان الفرض الخامس ينص على أنه «ليست هناك علاقة بين نمو طلاب المجموعة التجريبية فى مجال تنمية التفكير الناقد ، وتحسين مستوياتهم التحصيلية ، كما تقيسها اختبارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسى .

وقد سار البحث فى عدة خطوات للإجابة عن مشكلته ، وللتحقق من صحة الفروض التى بنى عليها ، بدأت الخطوة الأولى بمراجعة البحوث السابقة التى تناولت جوانب التفكير الناقد فى تدريس المواد الاجتماعية ، وقد تم تصنيف هذه البحوث إلى مجالات خمسة ، تناولت مفهوم التفكير الناقد ، والمهارات التى يشتمل عليها ، ومدى تأثره بالمناخ التربوى صفياً ومدرسياً ، كما اشتمل المجال الثالث بعض الأساليب والمعينات التربوية وأثرها فى تنمية التفكير الناقد ، فى حين تناول المجال الرابع البحوث التى تحققت من أثر الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا على تنمية التفكير الناقد ، أما المجال الأخير فكان عبارة عن بحوث تناولت قواعد برمجة موضوعات استهدفت تنمية التفكير الناقد ، وقد تبين من هذه الدراسات أنها تتسم بالتنوع والتعدد ، مما يؤكد الاهتمام بتنمية التفكير الناقد .

وقد ساعدت هذه الخطوة على تحديد بعض عناصر التفكير الناقد ، وأساليب تنميتها ، والمعينات المقترنة بهذه الأساليب .

وكانت الخطوة الثانية إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد ، حددت مصادر اشتقاق عناصر القائمة ، كما تم تصنيف هذه المهارات إلى أساسية وفرعية ، عولجت بصورة تحليلية ، وعرضت على محكمين للتأكد من سلامتها ، ووضوحها ، وعدلت فى ضوء الاقتراحات التى أبدتها لجنة التحكيم ، كما ترجم هذا التحليل إلى أهداف

سلوكية ، واقترنت بهذه الخطوة مرحلة أخرى تناولت تحليل المادة الدراسية ،موضوع البرنامج، إلى مفاهيم وحقائق ومتطلبات طالبيه ، وأنشطة تقويمية ، وموضوعات رئيسية وفرعية ، وذلك طبقاً لمعيار تم اختياره ضمن معايير عولجت في هذه الخطوة، كما عرضت المبررات التى أدت إلى الأخذ بهذا المعيار ، وقسم الموضوع الرئيسى إلى موضوعات فرعية حللت بدورها إلى عناصر أصغر حسب قواعد المعيار الذى تم اختياره ، وقد ترجم هذا التحليل إلى أهداف سلوكية ، وقد عرض هذا التحليل على بعض المهتمين بالتربية ميدانياً وأكاديمياً ، وذلك للتأكد من سلامته ، ودقة الأهداف التى تم التوصل إليها .

وقد ساعدت هاتان الخطوتان - الثانية والثالثة - على بناء الأهداف السلوكية البرنامج ، كما أفادت الخطوة الأولى فى تحديد الأنشطة التعليمية للبرنامج سواء الاستهلاكية أو التنمرية أو التقويمية منها .

وجاءت الخطوة الرابعة وهى عبارة عن بناء أدوات القياس والتقويم وقد اشتملت على أداتين أحداهما بنائية ، وهى عبارة عن بناء اختبار تحصيلى ، تمت تجزئته إلى اختبارات فرعية ثلاثة ، حسب طبيعة الدراسة ، وقد مر هذا البناء بمراحل متعددة ، منها تحديد أهداف الاختبار ، ووضع حدوده وأبعاده ، وبناء مفرداته ، وتزويده بالارشادات ، والتأكد من مدى صلاحية صورته المبدئية ثم مروره بالتجربة الاستطلاعية بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلته ، وحساب قدرة أسئلته على التمييز ، ومدى صدقه وثباته .

أما الأداة القياسية الأخرى فقد تم اختيارها بعد عرض لبعض الأدوات التى تقيس مهارات التفكير الناقد ، واختيار إحداها ، مع إبراز مبررات اختيار هذه الأداة ، ووصف عام لهذه الأداة المستخدمة ، وتحديد لأهداف الاختبار ، وحدوده ، وأبعاده وسلامة مفرداته ، وصلاحيته المبدئية .

وبناء على هذا فقد اختتم اختيار هذه الأداة باجراء تجربة استطلاعية لحساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار ، وحساب قدرة الأسئلة على التمييز ، وحساب معامل صدق الاختبار وثباته ، وقد أفادت هذه الخطوة فى الاطلاع على نماذج من اختبارات التفكير الناقد ، وبالتالى تغذية البرنامج بالنشاط التقويمى .

وقد شكلت الخطوات الأربع السابقة اجابة للسؤال الأول المتفرع من المشكلة الرئيسة ، وهو : ما مهارات التفكير الناقد التى نهدف إلى تحقيقها فى تدريس الجغرافيا.

أما إجابة السؤال الثانى المتفرع من المشكلة الرئيسة ، فقد تناولت معالجة

الخطوة الخامسة من خطوات إعداد هذا البحث ، وقد تناولت هذه الخطوة البناء المرحلى للبرنامج ، وقد اعتمد فى هذا البناء على الخطوات السابقة ، فمن الخطوة الأولى تم تحديد الأنشطة التعليمية والتعلمية ، والتقويمية ، ومن الخطوة الثانية تم تحديد قائمة المهارات التى اشتمل عليها البرنامج ، وعرضت فى صورة أهداف سلوكية ، ومن الخطوة الثالثة تم تحديد الموضوعات الدراسية المراد برمجتها ، فى حين عالجت الخطوة الرابعة أدوات القياس التى استخدمت فى البرنامج . لذا كانت هذه الخطوة محصلة للخطوات السابقة مجتمعة . واشتملت بالتالى على خطوات بناء البرنامج ، فقد تم اختيار مستوى الموضوع ، وتوصيف المتعلم الذى أعد له البرنامج ، كما حددت الموضوعات المبرمجة ، وزودت بالأهداف السلوكية ، والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج ، وصنفت هذه الأدوات إلى خرائط ، ومصورات ، وبرامج وأفلام تعليمية ، ونماذج ومعينات تربوية ، وكتب مساندة تم تصنيفها إلى كتب للمعلم ، وكتب للطالب ، كما زود البرنامج بمقترح زمنى لتنفيذه تناول الوحدات الفرعية ، وتحويلها إلى دروس ذات دلالة مع إبراز الأساليب التربوية المستخدمة فى كل درس .

وتناول الإطار العام لكل درس : الموضوع الرئيس ، والموضوعات الفرعية التى تندرج تحته ، والمصادر التى يمكن الرجوع إليها ، وقد تم تنويعها دون إهمال للكتاب المدرسى ، فأصبحت تشتمل على الكتاب المدرسى ، وكتب أخرى ، ومصادر مرئية ومسموعة ، بالإضافة إلى النشاط التعليمى المستخدم فى كل درس ، وما اقترن به من تقويم مصاحب ، وحددت فى بداية كل درس : الأهداف السلوكية ، والأنشطة الاستهلالية ، والأنشطة الأساسية ، والأنشطة التقويمية ، وروعى أن تكون الأنشطة التقويمية افرازاً للأهداف السلوكية ، كما أن الأنشطة الأساسية والتقويمية كانت منوعة ، فتارة فردية ، ومرة أخرى جمعية أو صفية .

لقد مرت هذه الصورة بعملية تقويمية بنائية ، عرض فيها البرنامج على مجموعة من المحكمين ، للتأكد من سلامته ، والتحقق من مدى إمكانية تحقيقه . وقد عرضت عدة آراء بهذا الشأن ثم تعديل البرنامج فى ضوئها .

وعرض البرنامج على مجموعة من العاملين بالميدان ، زود على أثرها ببعض المصادر ، وبسطت بعض المفاهيم الواردة فيه ، بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلم الذى قدم له البرنامج ، وخضع البرنامج لتجريب فردى ، جرب فيه على عينة محدودة من طلاب الصف الأول الثانوى ، أعقب ذلك التجريب الصفى للبرنامج .

وكانت هناك ثلاث وقفات تقويمية ، خضع فيها البرنامج للتعديلات فى ضوء

المسار التجريبى الصفى ، والنتائج التقويمية لكل مرحلة من المراحل الثلاث ، وبعد إجراء التعديلات ، عرض البرنامج على مجموعة المحكمين بصورته النهائية .

أما إجابة السؤال الثالث المتفرع من المشكلة الرئيسة ، وهو : ما مدى تأثير هذا البرنامج على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟ فقد عالجته الخطوة الأخيرة من خطوات البحث ، وهو تطبيق البرنامج على مجموعة تم اختيارها عشوائياً ، وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، تم تدريس البرنامج للمجموعة الأولى لمدة تنيف عن أربعة شهور ، وقد طبقت أدوات القياس على المجموعتين التجريبية والضابطة ، أى المجموعة التى طبق عليها البرنامج ، والمجموعة التى لم يطبق عليها البرنامج ، ثم رصدت نتائج التطبيق ، وتمت معالجتها احصائياً من خلال التوزيع التكرارى ، والمنحنى التكرارى ، وحساب المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وحساب قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات .

## ثانياً - ملخص النتائج :

يمكن عرض أهم النتائج التى توصل إليها البحث فيما يلى :

(١) بالنسبة للفرض الأول ، فقد أكدت النتائج عدم صحته ، حيث اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات طلاب المجموعة التجريبية ، ومستويات طلاب المجموعة الضابطة ، التى أسفر عنها تطبيق اختبار التفكير الناقد ، والاختبارات الفرعية التى اشتمل عليها ، مما دلَّ على أن طلاب المجموعة التجريبية قد حققوا نمواً فى جوانب التفكير الناقد نتيجة تطبيق البرنامج .

(٢) أما بالنسبة للفرض الثانى ، فقد أثبتت نتائج البحث عدم صحته ، وقد تم حساب فروق الدرجات بين نتائج تطبيق الاختبارالتحصيلى الكلى والفرعى بصورتيه القبلية والبعدية ، وقد أكدت قيمة «ت» فى الاختبارات الثلاثة بأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ مما دلّ على أن التحسن فى مستويات أداء طلاب المجموعة التجريبية قد جاء نتيجة للبرنامج المستخدم .

(٣) أما بالنسبة للفرض الثالث ، فقد أثبتت النتائج عدم صحته ، فمن حساب فروق درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، نتيجة تطبيق الاختبارات التحصيلية ، تبين أن هناك فروقاً جوهرية دالة احصائياً ، لصالح المجموعة التجريبية ، مما يعنى أن التحسن فى مستويات أداء طلاب المجموعة التجريبية قد جاء نتيجة لتطبيق البرنامج .

(٤) أما بالنسبة للفرض الرابع ، فقد جاءت النتائج لتثبت عدم صحة هذا الفرض ، فبحساب فروق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى المرحلة الأولى لتطبيق

البرنامج ، والمرحلة الأخيرة ، وذلك بتطبيق الاختبار التحصيلى الفرعى الأول ، والتحصيلى الفرعى الثالث ، وباستخدام قيمة «ت» تبين أنها ذات قيمة إحصائية يعتد بها عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ وهذا يعنى أنه كلما زادت قدرات طلاب المجموعة التجريبية فى معرفة جوانب التفكير الناقد ، كلما أدى ذلك إلى تحسن فى مستويات أدائهم فى الجانب التحصيلى .

(٥) أما بالنسبة للفرض الخامس ، فقد أثبتت النتائج عدم صحة هذا الفرض ، وبحساب قيمة «ت» الاحصائية ، تبين أن هناك علاقة بين تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية فى جوانب التفكير الناقد ، وتحسنهم فى مستويات الأداء فى الجانب التحصيلى ، كما دل على ذلك نتيجة تطبيق اختبار التفكير الناقد والاختبار التحصيلى بجميع فروعهما .

وفى ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات التى أسفر عنها البحث ، كما تقدم بمقترحات لدراسات أخرى .

**عبدالمنعم عبدالقادر عليان (١٩٩١)**

**✪ "أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدي طلبة الصف السابع الأساسي"**

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية التفكير الناقد ، باستخدام طريقتى تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة ، لدى طلبة الصف السابع . تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسى المسجلين خلال الفصل الدراسى الأول ١٩٩٠-١٩٩١م فى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء عجلون ، وبلغ عددهم ٢٥٤٠ طالباً وطالبة ، موزعين على ٩١ شعبة ، فى ٥٠ مدرسة ، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية ، حيث بلغ أفرادها ٢٥٦ طالباً وطالبة ، قسمت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى وعددها ١٢٨ طالباً وطالبة مناصفة ، درست بطريقة الاكتشاف وهى المجموعة التجريبية ، ثم المجموعة الثانية ، وعددها ١٢٨ طالباً وطالبة مناصفة ، درست بطريقة المحاضرة وهى المجموعة الضابطة .

استخدم الباحث فى هذه الدراسة أداتين ، الأولى وهى التدريس بطريقة الاكتشاف ، حيث استخدم الباحث النمط الاستقبالى فى اكتساب المفاهيم لبرونر فى تحضير طريقة التدريس بالاكتشاف أما الأداة الثانية ، وهى استراتيجية مارى مكفرلاند (M. MC FARLAND) التى تركز على الكلمات المترابطة ذات العلاقة ، من أجل تطوير أداة قياس للتفكير الناقد .

ثم التأكد من صدق الاختيار بأسلوبين : الأول بعرضه على لجنة من المحكمين بلغ عدد أفرادها عشرة محكمين ، من ذوى الاختصاص ، أما الأسلوب الثانى فكان عن طريق تحليل فقرات الاختبار باستخراج معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار ، والدرجة الكلية وفق معامل الارتباط (بيرسون) حيث كانت معاملات الارتباط موجبة وقوية .

أما ثباته فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ الفا ، وبلغت قيمته ٠,٨٩

استخدم الباحث تحليل التباين الثنائى لاختبار فرضيات الدراسة وكانت النتائج كما يلى :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس بالاكتشاف وبالمحاضرة ولصالح طريقة الاكتشاف .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى لجنس الطلبة ، وللتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة .

أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من طريقة الاكتشاف والطرق المشابهة لها بشكل مستقل ، أو الاستفادة من المبادىء التى تقوم عليها لتحسين طرق المعلمين فى التدريس . ثم الاهتمام بالتفكير الناقد فى طرق التدريس وعند تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى وفى عمليات التقويم – كما يوصى الباحث بالاهتمام بالمعلمين والمعلمات على قدم المساواة فى عمليات النمو المهنى بعامة والتدريب بخاصة .

**فاروق السيد عثمان (١٩٩٣)**

**✪ "التفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوي التعصب لدي عينة من طلاب الجامعة"**

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الجامعة بهدف تحقيق درجات التعصب ، كما تهدف إلى التعرف على أفضل الطرق سواء كانت الجماعية أو الفردية فى تنمية التفكير الناقد وفى تخفيف التعصب لدى عينة الدراسة الحالية .

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة الآتية :

(١) هل يمكن تخفيف التعصب باستخدام التفكير الناقد ؟

(٢) أى الأساليب أفضل فى تنمية التفكير الناقد (الجلسات الجماعية أم الجلسات الفردية ؟) .

## فروض الدراسة :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعصب لدى عينة الدراسة فى القياس القبلى والبعدى ولصالح الطلاب فى القياس البعدى .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعصب للمجموعة التجريبية الجماعية والمجموعة التجريبية الفردية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية .

(٣) لايوجد تفاعل (ودلالة إحصائية بين (القياس القبلى – القياس البعدى) والمجموعة (التجريبية الجماعية – التجريبية الفردية – الضابطة) فى مقياس التعصب .

## عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالب وطالبة بجامعة البحرين تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الجماعية وتتكون من (٢٢ ذكور – ١٨ إناث) .

المجموعة التجريبية الفردية وتتكون من (٢١ ذكور – ١٩ إناث) المجموعة الضابطة وتتكون من (١٨ ذكور – ١٣ إناث) .

## أدوات الدراسة :

(١) مقياس التعصب . إعداد محمد شحاته ربيع .

(٢) برنامج تنمية التفكير الناقد . إعداد الباحث .

## نتائج الدراسة :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعصب فى المجموعة التجريبية الجماعية والمجموعة التجريبية الفردية فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى حين لم توجد فروق بين القياس القبلى والبعدى فى المجموعة الضابطة .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعصب للمجموعة التجريبية الجماعية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الجماعية .

في حين لم يوجد فروق بين متوسط درجات التعصب للمجموعة التجريبية الفردية والمجموعة الضابطة في متوسط درجات التعصب .

(٣) لايوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين القياس (القبلي – البعدي) والمجموعة (التجريبية الجماعية – التجريبية الفردية – الضابطة) في مقياس التعصب .

**محمد أحمد علي عرايس (١٩٩٤)**

**✪ "دور التخصص الأكاديمي في تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لطلاب كلية التربية".**

**مشكلة الدراسة** : تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي :

ما دور التخصصات الأكاديمية (علمي – أدبي – صناعي) بكلية التربية في تنمية قدرات كل من التفكير الناقد والتفكير الابتكاري ؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية :

(١) هل تختلف قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري بين طلاب التخصصات الأكاديمية (علمي – أدبي – صناعي) لدى كل من الفرقتين الأولى والرابعة ؟

(٢) هل توجد فروق في قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وفقاً لتفاعل عاملي الفرقة (الأولى – الرابعة) والتخصص (علمي – أدبي – صناعي) ؟

(٣) هل تختلف قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري بين الطلاب والطالبات ؟

(٤) هل توجد فروق في قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وفقاً لتفاعل عاملي الجنس (طلاب – طالبات) والتخصص (علمي – أدبي – صناعي) ؟

**أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) التعرف على أثر دراسة تخصص معين على تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري .

(٢) التعرف على الفروق بين الجنسين في قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري .

(٣) تقديم بعض التوصيات والمقترحات اللازمة لرسم سياسة تربوية لتنمية القدرات المختلفة .

**الأدوات المستخدمة** : استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية :

(١) اختبار التفكير الناقد إعداد إبراهيم وجيه (الصورة المعدلة عام ١٩٨٢م) .

(٢) اختبارات التفكير الابتكاري باستخدام الصور وكذلك باستخدام الكلمات تأليف تورانس وتعريب عبدالله سليمان وفؤاد أبوحطب .

**فروض الدراسة** : تمثلت فروض الدراسة الحالية فيما يلى :

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات التفكير الناقد بين طلاب التخصصات الأكاديمية (علمى – أدبى – صناعى) لدى كل من الفرقتين الأولى والرابعة .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات التفكيرالناقد وفقاً لتفاعل عاملى الفرقة (الأولى – الرابعة) والتخصص (علمى – أدبى – صناعى) .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الابتكارى بين طلاب التخصصات الأكاديمية (علمى – أدبى – صناعى) لدى كل من الفرقتين الأولى والرابعة لصالح طلاب التخصص العلمى .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات التفكير الابتكارى وفقاً لتفاعل عاملى الفرقة (الأولى – الرابعة) والتخصص (علمى – أدبى – صناعى) .

(٥) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى بين الطلاب والطالبات .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى وفقاً لتفاعل عاملى الجنس (طلاب – طالبات) والتخصص (علمى – أدبى – صناعى) .

**الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة :**

(أ) قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير باستخدام الحاسب الآلى ، واستخدام المتوسط التوافقى فى حالة المقارنات المتعددة .

(ب)استخدم الباحث اختبار توكى Tukey وذلك للمقارنة بين طلاب التخصصات الثلاثة لكل من الفرقتين الأولى والرابعة .

**نتائج الدراسة :**

لاختبار **صحة الفرض الأول** : قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير، اختبار توكى ، وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الثلاثة (علمى – أدبى – صناعى) للفرقة الأولى فى قدرات التفكير الناقد .

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الثلاثة (علمى – أدبى – صناعى) للفرقة الرابعة فى : الدقة فى فحص الوقائع ، إدراك إطار العلاقة الصحيح ، تقويم المناقشات ، بينما كانت الفروق بين طلاب التخصصات

الثلاثة ذات دلالة لباقى قدرات التفكير الناقد وهى :

إدراك الحقائق الموضوعية ، الاستدلال ، التفكير الناقد ككل . وبذلك يتضح تحقق الفرض الأول جزئياً .

ولاختبار **صحة الفرض الثانى** : قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير ، توضيح التفاعلات ذات الدلالة لعاملى الفرقة (الأولى – الرابعة) والتخصص (علمى – أدبى – صناعى) فى قدرات التفكير الناقد بالرسم البيانى للمتوسطات وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لعاملى الفرقة والتخصص فى قدرات التفكير الناقد ماعدا القدرة على إدراك إطار العلاقة الصحيح حيث كان التفاعل غير دال. وبذلك يتضح تحقق الفرض الثانى جزئياً .

ولاختبار **صحة الفرض الثالث** : قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير ، اختبار توكى وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الثلاثة (علمى – أدبى– صناعى) للفرقة الأولى فى قدرات التفكير الابتكارى المصور .

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الثلاثة (علمى – أدبى – صناعى) للفرقة الرابعة فى قدرات التفكير الابتكارى المصور ، فيما عدا القدرة على الأصالة حيث وجدت فروق دالة بين مجموعتى علمى وصناعى لصالح صناعى .

(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الثلاثة (علمى – أدبى – صناعى) للفرقة الأولى فى قدرات التفكير الابتكارى اللفظى ، بينما كانت الفروق ذات دلالة بين طلاب التخصصات الثلاثة للفرقة الرابعة . وبذلك يتضح عدم تحقق الفرض الثالث كلياً .

ولاختبار **صحة الفرض الرابع** : قام الباحث بإجراء تحليل التغاير وتوضيح التفاعلات ذات الدلالة لعاملى الفرقة (الأولى – الرابعة) والتخصص (علمى – أدبى– صناعى) فى قدرات التفكير الابتكارى بالرسم البيانى للمتوسطات وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لعاملى الفرقة والتخصص فى : الطلاقة ، التفاصيل ، التفكير الابتكارى المصور ككل ، بينما كانت التفاعلات غير دالة فى: المرونة والأصالة .

(٢) وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لعاملي الفرقة والتخصص في قدرات التفكير الابتكاري اللفظي وهي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفكير الابتكاري اللفظي ككل . وبذلك يتضح تحقق الفرض الرابع جزئياً .

ولاختبار **صحة الفرض الخامس** : قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير ، وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات للفرقة الأولى في : إدراك إطار العلاقة الصحيح ، تقويم المناقشات لصالح الطالبات . أما باقي قدرات التفكير الناقد وهي : الدقة في فحص الوقائع ، إدراك الحقائق الموضوعية، الاستدلال ، التفكير الناقد ككل فكانت غير دالة إحصائياً .

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات للفرقة الرابعة في قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري .

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات للفرقة الأولى في : الطلاقة ، الأصالة ، التفكير الابتكاري المصور لصالح الطلاب . أما باقي قدرات التفكير الابتكاري المصور وهي : المرونة ، التفكير الابتكاري المصور ككل كانت غير دالة إحصائياً . وبذلك يتضح تحقق الفرض الخامس جزئياً .

ولاختبار **صحة الفرض السادس** : قام الباحث بإجراء تحليل التباين ، تحليل التغاير ، توضيح التفاعلات ذات الدلالة الإحصائية لعاملي الجنس (طلاب – طالبات) والتخصص (علمي – أدبي – صناعي) في قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري من خلال الرسم البياني للمتوسطات وتوصل الباحث إلى :

(١) وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لعاملي الجنس والتخصص للفرقة الأولى في: إدراك الحقائق الموضوعية ، إدراك إطار العلاقة الصحيح ، تقويم المناقشات، التفكير الناقد ككل ، بينما كانت التفاعلات لعاملي الجنس والتخصص غير دالة لباقي قدرات التفكير الناقد وهي : الدقة في فحص الوقائع ، الاستدلال .

(٢) عدم وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لتفاعل عاملي الجنس (طلاب – طالبات) والتخصص (علمي – أدبي – صناعي) للفرقة الرابعة في قدرات التفكير الناقد .

(٣) وجود تفاعلات ذات دلالة إحصائية لعاملي الجنس (طلاب – طالبات) والتخصص (علمي – أدبي – صناعي) للفرقة الأولى في : المرونة ، التفاصيل، التفكير الابتكاري المصور ككل ، وكانت التفاعلات لعاملي الجنس والتخصص غير دالة في : الطلاقة ، الأصالة .

(٤) وجـود تفـاعـلات ذات دلالة إحـصـائيـة لعـاملى الجنس (طلاب – طالبـات) والتخصص (علمى – أدبى – صناعى) للفرقة الرابعة فى : الطلاقة ، الأصالة ، التفكير الابتكارى المصور ككل ، وكانت التفاعلات لعاملى الجنس والتخصص غير دالة فى : المرونة ، التفاصيل .

(٥) عدم وجـود تفـاعـلات ذات دلالة إحـصـائيـة لعـاملى الجنس (طلاب – طالبات) والتـخـصص (علمى – أدبى – صناعى) للفـرقـة الأولى فى قـدرات التـفكيـر الابتكارى اللفظى ، بينما كانت التفاعلات لعاملى الجنس والتخصص ذات دلالة لدى طلاب الفرقة الرابعة . وبذلك يتضح تحقق الفرض السادس جزئياً .

**مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٤)**

✪ **"القراءة الحرة الموجـهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتـفكير الناقد لدي طلاب المعلمين بكلية التربية"**

**أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث إلى فحص أثر القراءة الموجهة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسى بكلية التربية بالمنيا.

**مشكلة البحث :**

تبلورت مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية :

(١) كيف يمكن استخدام القراءة الحرة الموجهة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى أفراد البحث ؟

(٢) ما أثر استخدام القراءة الحرة الموجهة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى أفراد البحث ؟

(٣) ما أثر استخدام القراءة الحرة الموجهة فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد البحث ؟

**فروض البحث :**

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً فى مهارات القراءة الناقدة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار القراءة الناقدة تعزى إلى القراءة الموجهة وذلك على مستوى الاختبار كله أو على مستوياته الفرعية .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً فى مهارات التفكير الناقد بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار التفكير الناقد تعزى إلى القراءة

الحرة الموجهة وذلك على مستوى الاختبار كله أو على مستوياته الفرعية .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً فى مهارات التفكير الناقد بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار التفكير الناقد تعزى إلى القراءة الحرة الموجهة وذلك على مستوى الاختبار كله أو على مستوياته الفرعية .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً فى مهارة القراءة الناقدة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار التفكير الناقد تعزى إلى القراءة الحرة الموجهة وذلك على مستوى الاختبار كله أو على مستوياته الفرعية .

**عينة الدراسة :**

تمثل مجموعتا البحث المجتمع الأصلى فى هذه الدراسة حيث بلغ عدد طلاب شعبة اللغة العربية بالتعليم الأساسى بكلية التربية بالمنيا فى العام الجامعى ١٩٩٢/٩١، ستين طالباً موزعين فى مجموعتين ، وقد اختيرت إحداهما لتكون مجموعة تجريبية، وأختيرت الأخرى لتكون مجموعة ضابطة بطريقة عشوائية .

**أدوات البحث :**

(١) **اختبار التفكير الناقد :** وضعه جودون واطسون وإدوارد جليسر وأعده فى صورته العربية جابر عبدالحميد جابر ويحيى هندام .

(٢) **اختبار القراءة الناقدة :** وهو من إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :**

أثبتت نتائج البحث فعالية القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية لأن القراءة الحرة تشجع الطلاب على الاستقلال الفكرى ، والاعتماد على النفس ، وتعودهم البحث والتنقيب والتمييز والبحث والتقصى مما يعمل على تطوير شخصية الطالب ، وسعة الأفق والمدارك لديهم كما تؤثر فى اتجاهاتهم وعلاقتهم بمعلميهم .

**عزيزة السيد (١٩٩٥)**

✪ ***"قياس مهارات التفكير الناقد لدي الأطفال . دراسة مقارنة علي عينات مصرية . وعينات قطرية"***

**أهداف الدراسة :** تحددت أهداف هذه الدراسة فى :

( أ ) **الهدف الأول** : ويتمثل فى بناء مقياس التفكير الناقد للأطفال فى المرحلة من ٩-١٢ .

(ب) **الهدف الثانى** : قياس مهارات التفكير الناقد فى علاقته بكل من المتغيرات الآتية ، النوع (ذكور ، إناث) ، ثقافة المجتمع ، نوعية المناهج الدراسية المناخ المدرسى ، المرحلة العمرية ، البعد الشخصى (اللامعرفى) .

**مشكلة الدراسة** : تحددت مشكلة الدراسة الميدانية الحالية فى التساؤلات التالية :

(١) هل يمكن بناء إختبار لمقياس التفكير الناقد عند الأطفال ، يستمد مضمونه من الخبرات الحياتية للطفل ، والمثيرات المكونة لحياته ؟

(٢) ثم ما شكل العلاقة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطفل وبين بعض المتغيرات المكونة لعالمة الخبرى المحيط به ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق ذات دلالة بين الذكور وبين الإناث من الأطفال على مهارات التفكير الناقد .

(٢) توجد فروق ذات دلالة بين عينة الأطفال فى المجتمع المصرى ، وبين عينة الأطفال فى المجتمع القطرى على مهارات التفكير الناقد .

(٣) توجد فروق ذات دلالة بين عينة الأطفال المصرية فى المدرسة المصرية فى قطر وبين عينة الأطفال القطرية على مهارات التفكير الناقد .

(٤) توجد فروق ذات دلالة بين عينة الأطفال من المدارس الحكومية وبين عينة الأطفال من المدارس الخاصة (لغات) على مهارات التفكير الناقد .

(٥) توجد فروق ذات دلالة بين عينة الأطفال من سن التاسعة وبين عينة الأطفال من سن الثانية عشرة على مهارات التفكير الناقد .

(٦) توجد علاقة موجبة بين درجات الطفل على مقياس مهارات التفكير الناقد الكلية وبين درجاته على البعد الشخصى فى المقياس .

**العينة والاجراءات** : تتكون العينة من مجموعتين :

(أ ) العينة المصرية : (٨٠) تلميذاً من الصفوف الرابع ، الخامس الابتدائى والأول الإعدادى من مدرستى العلا وطلائع المستقبل للغات منهم (٢٤ ذكور ، ٥٦ إناث) ، (٤٨) تلميذاً من المدارس الحكومية (الصف الخامس الابتدائى ، والأول الإعدادى) بمدارس الطبرى الإعدادى ، ومدرسة ابن خلدون وسعد زغلول وجواد حسنى ، منهم (٢٤ ذكور ، ٢٤ إناث) .

(ب) العينة القطرية : (٧٦) تلميذاً بمدارس اللغات منهم (٢٥ ذكور ، ٥١ إناث) من المدرسة المصرية بالدوحة ، (٤٣) تلميذاً بالمدارس الحكومية (٢١ ذكور ، ٢١

إناث) ، وبذلك بلغ العدد الإجمالى للعينة (٢٤٧) تلميذاً وتلميذة من دولتى مصر وقطر .

**وشملت الاجراءات :**

(أ) اختبار العينة .

(ب) تطبيق الأدوات .

(جـ) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام معامل الارتباط ، اختبار «ت» .

**الأدوات :**

- مقياس التفكير الناقد .      تعريب وتقنين الباحثة .

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث داخل العينتين على مهارات التفكير الناقد .

(٢) وجود علاقة قوية دالة بين نوعية المجتمع ومهارات التفكير الناقد لدى السن الصغير فى حين لاتوجد علاقة إذا ما إرتفعنا بالمرحلة العمرية حتى سن ١٢ عاماً إلا فى اختبار تقويم الحجج ، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية دالة بين العينتين .

(٣) وجود فروق دالة بين عينة المدرسة المصرية وبين عينة المدرسة القطرية واضحة لدى الإناث عنها لدى الذكور ، أى الفروق بين المناهج فى المدرستين لها علاقتها الوثيقة بمهارات التفكير الناقد خاصة لدى الإناث عنها لدى الذكور .

(٤) وجود فروق دالة بين عينة الأطفال من المدارس الحكومية وبين عينة الأطفال من المدارس الخاصة (لغات) المصرية على مهارات التفكير الناقد ماعدا اختبار تقويم الحجج فلم توجد بينهم فروق .

(٥) وجود فروق دالة بين السن الصغير (٩ ، ١٠ سنوات) وبين السن الكبيرة (١٢ عاما) إلا أن هذه الفروق كانت عبر الإختبارات جميعها لدى العينة المصرية (بالقاهرة) بينما اختفت من بعض الاختبارات لدى العينة المصرية فى قطر .

(٦) وجود ارتباط موجب دال بين المتغير الشخصى ودرجات الطفل على مهارات التفكير الناقد سواء كان فى المجتمع المصرى أو المجتمع القطرى .

**أحمد ماهر عبدالله عبدالحليم (١٩٩٦)**

✪ **"أثر استخدام الرسوم البيانية في تدريس التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي علي التحصيل وتنمية التفكير الناقد"**

**أهداف البحث :**

(١) قياس أثر الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ على تحصيل تلاميذ الصف الأول بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى .

(٢) قياس أثر استخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى .

(٣) إعداد وحدة دراسية باستخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الأول بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى .

**مشكلة البحث :-**

وتتحدد مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

«ما أثر استخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى على التحصيل وتنمية التفكير الناقد ؟ »

ويتفرع من ذلك الأسئلة التالية :

(١) كيف يمكن إعداد وحدة باستخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ؟

(٢) ما أثر استخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ على التحصيل لدى تلاميذ الصف السابع الأساسى ؟

(٣) ما أثر استخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السابع الأساسى ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التفكير الناقد ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

## العينة والإجراءات :

تم اختيار مجموعتين من مدرسة بنها الإعدادية بنين بمدينة بنها ، مكاناً لتجربة البحث تتكون كل مجموعة من ٥٧، تلميذاً يدرس لهما مادة التاريخ نفس المعلم، ولضمان التكافؤ بين المجموعتين قام الباحث بضبط العوامل التالية :

(أ) الوضع الاجتماعي والاقتصادي .

(ب) العمر الزمني .

(جـ) الذكاء .

(د) التحصيل السابق .

(هـ) مستوى التفكير الناقد . وسار البحث وفق الخطوات التالية :

(١) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في مجال الدراسة .

(٢) دراسة نظرية عن : ماهية الرسوم البيانية ، أنواع الرسوم البيانية ، وأهمية استخدام الرسوم البيانية في العملية التعليمية . ماهية التفكير الناقد ، كيفية تنمية التفكير الناقد .

(٣) إعداد الوحدة موضع الدراسة باستخدام الرسوم البيانية وتم ذلك وفق الخطوات التالية :

- تحليل محتوى الوحدة ، وتحديد الأهداف السلوكية لها .
- إعداد الرسوم البيانية الخاصة بموضوعات الوحدة .
- إعداد مرجع الوحدة في ضوء النقطتين السابقتين ، بهدف إيضاح طريقة استخدام الرسوم البيانية في التدريس .
- إعداد الاختبار التحصيلي .
- اختيار اختبار التفكير الناقد .

(٤) عرض الوحدة المعدة ، والاختبار التحصيلي على المتخصصين للتأكد من سلامة المحتوى العلمي للوحدة والاختبار التحصيلي ، وضبط الاختبار التحصيلي.

(٥) الدراسة التجريبية وتضمنت :

- اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

- تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد قبلياً على المجموعة التجريبية .
- تدريس الوحدة المعدة باستخدام الرسوم البيانية لتلاميذ المجموعة التجريبية .
- تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد بعدياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف التعرف على مستوى التلاميذ بالنسبة للمتغيرات السابقة .

(٦) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً في ضوء الدراسة الحالية وتحليل النتائج وتفسيرها .

**الأدوات :**

(١) وحدة «مصر في العهد الفرعوني للصف الأول بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي «باستخدام الرسوم البيانية» . «إعداد الباحث» .

(٢) اختبار تحصيلي . «إعداد الباحث» .

(٣) اختبار التفكير الناقد . «إعداد فاروق عبدالفتاح ، ممدوح سليمان» .

**النتائج :** أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد .

من النتائج السابقة يمكن القول أن :

للوحدة الدراسية المعدة باستخدام الرسوم البيانية أثر في زيادة التحصيل وقدرة التلاميذ على التفكير الناقد .

**محمد علي عبد الرازق العبد (١٩٩٦)**

✪ **"فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع علي تنمية التحصيل والقدرة علي التفكير الناقد والاتجاه نحو البيئة لدي طلاب المرحلة الثانوية"**

**المشكلة :**

تحددت مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى :

ما فاعلية وحدة متضمنة بعض القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على تنمية التحصيل وفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على التفكير الناقد والاتجاه نحو البيئة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

قد استلزم تحقيق ذلك الإجابة عن التساؤلات التالية :

(١) ما فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوى ؟

(٢) ما فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على فهم تلاميذ الصف الأول الثانوى للعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ؟

(٣) ما فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى ؟

(٤) ما فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على اتجاهات تلاميذ الصف الأول الثانوى نحو البيئة ؟

**الفروض :**

تهدف تجربة البحث الحالى إلى اختبار صحة الفروض التالية :

**أولاً : بالنسبة للتحصيل الدراسى :**

(١) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى ككل .

(٢) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى بالنسبة لمستوى التذكر.

(٣) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى بالنسبة لمستوى الفهم.

(٤) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى بالنسبة لمستوى التطبيق.

ثانياً : بالنسبة لفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع :

(١) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات التلاميذ القبلية والبعدية فى اختبار العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

ثالثاً : بالنسبة للتفكير الناقد :

(١) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات التلاميذ القبلية والبعدية فى اختبار التفكير الناقد .

رابعاً : بالنسبة للاتجاهات البيئية :

(١) لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات التلاميذ القبلية والبعدية فى مقياس الاتجاهات البيئية .

## عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة ١٨٤٤ تلميذا من الصف الأول الثانوى فى تطبيق استبيان استطلاع الرأى حول ترتيب القضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع – كما بلغت العينة التى تم عليها تطبيق الوحدة والاختبارات ٨٨ تلميذاً من الصف الأول الثانوى بمدرسة إدكو الثانوية للبنين خلال العام الدراسى ٩٣/ ١٩٩٤.

– بلغت عينة المجموعة الضابطة لكل من التفكير الناقد والاتجاهات البيئية ٨٨ تلميذاً.

## الاجراءات :

(١) إعداد إستبيان ترتيب القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع من وجهة نظر التلاميذ وتطبيقه على ١٨٤٤ تلميذا من إدارات محافظة البحيرة .

(٢) إعداد الوحدة المبنية على بعض القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع .

(٣) إعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة وهى :

( أ ) الاختبار التحصيلى للوحدة .

(ب) إختبار فهم العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

(جـ) اختبار التفكير الناقد للقضايا العلمية .

( د ) اختبار الإتجاهات البيئية .

(٤) التطبيق القبلي لأدوات القياس .

(٥) تدريس الوحدة .

(٦) التطبيق البعدى لأدوات القياس .

(٧) المعالجة الإحصائية لنتائج البحث وتفسيرها .

**خلاصة النتائج :**

دلت النتائج التى توصل إليها الباحث على مايلى :

(١) فاعلية الأنشطة المكونة للوحدة : ثبت فاعلية الوحدة باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك .

(٢) كفاءة الوحدة : ثبتت كفاءة الوحدة المقترحة وذلك من خلال قياس درجات الاختبار التحصيلي البعدى لتلاميذ الصف الأول الثانوى عينة البحث .

(٣) نتائج اختبار التحصيل : توجد فروق فى متوسط الدرجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين اختبار التحصيل القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى ككل . كما وجدت فروق فى متوسط الدرجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين اختبار التحصيل القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى فى مستوياته المختلفة (التذكر – الفهم – التطبيق) .

(٤) نتائج اختبار فهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع : توجد فروق فى متوسط الدرجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين اختبار فهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى حيث بلغت قيمة (t) 33,0 بمستوى دلالة عملية مساوية ٠,٩٢ وهذا يدل على زيادة فهم التلاميذ للعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

(٥) نتائج اختبار التفكير الناقد : توجد فروق فى متوسط الدرجات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى اختبار التفكير الناقد القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى حيث بلغت قيمة (t) 27,14 بمستوى دلالة علمية ٠,٩٤ مما يدل على تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ العينة بعد دراسة الوحدة .

(٦) نتائج اختبار الإتجاهات البيئية : توجد فروق فى متوسط الدرجات ذت دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين اختبار إتجاهات التلاميذ نحو البيئة القبلى والبعدى حيث بلغت قيمة (t) 16,09 بمستوى دلالة علمية بلغت ٠,٨٦ مما يدل على أن التلاميذ إكتسبوا اتجاهات مناسبة نحو البيئة بعد دراسة الوحدة .

**مواهب السيد سليمان جبر (١٩٩٦)**

**"فعالية استراتيجيتي سقراط وأوزوبل في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة المنطق لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة"**

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجيتى سقراط وأوزوبل فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

**مشكلة الدراسة :**

(١) ما مدى فعالية استراتيجية سقراط فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

(٢) ما مدى فعالية استراتيجية أوزوبل فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

(٣) ما مدى فعالية استراتيجية سقراط مقارنة باستراتيجية أوزوبل فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

(٤) ما مدى فعالية استراتيجية كل من سقراط وأوزوبل فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد مقارنة بالطريقة المتبعة «التقليدية» فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

**الفروض :**

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبتين الأولى والثانية والضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى «الدرجة الكلية» .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبتين الأولى والثانية والضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستويات التذكر ، الفهم ، التطبيق .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم، التطبيق والدرجة الكلية .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم، التطبيق والدرجة الكلية .

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى

والمجموعة التجريبية الثانية فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم، التطبيق والدرجة الكلية .

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التحصيل القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية الأولى .

(٧) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التحصيل القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية الثانية .

(٨) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التحصيل القبلى والبعدى فى المجموعة الضابطة .

(٩) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبتين الأولى والثانية والضابطة فى اختبار التفكير الناقد البعدى ،الدرجة الكلية، .

(١٠) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبتين الأولى والثانية والضابطة فى اختبار التفكير الناقد البعدى فقراته ،مهاراته، .

(١١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى اختبار التفكير الناقد البعدى فقراته ،مهاراته، ودرجته الكلية .

(١٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى اختبار التفكير الناقد البعدى فقراته ،مهاراته، ودرجته الكلية .

(١٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى اختبار التفكير الناقد البعدى ودرجته الكلية .

(١٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التفكير الناقد القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية الأولى .

(١٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التفكير الناقد القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية الثانية .

(١٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التفكير الناقد القبلى والبعدى فى المجموعة الضابطة .

**العينة والإجراءات :**

تتكون العينة من (١٢٠) طالبة بمدرستى السادات الثانوية بنات ، والزقازيق الثانوية بنات تم وضعهم فى ثلاث مجموعات بواقع (٤٠) طالبة بكل مجموعة ،

أعمارهم من ١٧ – ١٨ عاماً ، وشملت الاجراءات :

(١) اختيار عينة الدراسة .

(٢) تحقيق التكافؤ بين مجموعات الدراسة فى الجنس والذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، والتطبيق القبلى للأدوات .

(٣) التدريس للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية سقراط ، والثانية باستخدام استراتيجية أوزوبل ، والضابطة بالطريقة المعتادة .

(٤) التطبيق البعدى للأدوات .

(٥) رصد النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسط ، وتحليل التباين واختبار «ت» .

**الأدوات :**

| | |
|---|---|
| (١) اختبار المعلومات السابقة فى المنطق . | إعداد الباحثة . |
| (٢) اختبار التفكير الناقد «كورنيل» المستوى «×» | تعريب محمود أبو زيد . |
| (٣) اختبار تحصيلى فى مادة المنطق . | إعداد الباحثة . |
| (٤) اختبار الذكاء المصور . | إعداد أحمد زكى صالح . |

**خلاصة النتائج :** تشير النتائج إلى :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين الأولى والثانية والضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى «الدرجة الكلية» وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين الأولى والثانية والضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر ، الفهم ، التطبيق ودرجته الكلية ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى الاختبار التحصيلى البعدى بمستوياته التذكر،

الفهم ، التطبيق ودرجته الكلية لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعات البحث الثلاث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى وذلك لصالح التطبيق البعدى.

(٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث فى اختبار التفكير الناقد البعدى «درجته الكلية» لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث فى اختبار التفكير الناقد البعدى «فقراته» مهاراته ، لصالح التجريبية الثانية .

(٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى اختبار التفكير الناقد ، لصالح التجريبية الأولى وذلك فى التطبيق البعدى .

(١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد ، لصالح التجريبية الثانية .

(١١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات اختبار التفكير الناقد القبلى والبعدى فى المجموعات الثلاث وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(١٢) أن التدريس باستخدام استراتيجيتى سقراط وأوزوبل أكثر فعالية فى التحصيل الدراسى وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق من الطريقة التقليدية ، إلا أن التدريس باستخدام استراتيجية أوزوبل أكثر فعالية من استراتيجية سقراط فى التحصيل الدراسى وتنمية التفكير الناقد .

**عثمان إسماعيل الجزار . علي أحمد الجمل (١٩٩٨)**

**✪ "فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو استخدام الجدل في تدريس التاريخ"** .

**أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر التاريخ باستخدام القضايا الجدلية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو استخدام الجدل فى تدريس التاريخ لدى طلاب كليات التربية .

**مشكلة البحث :**

من خلال قيام الباحثان بالإشراف على التربية العملية لسنوات عديدة وجد أن هناك قصور لدى الطلاب المعلمين عند تدريس بعض الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية بل أن هناك الكثير من الطلاب تكون لديهم العديد من المفاهيم الخاطئة وهذا

القصور قد يرجع إلى عدم معرفة الطلاب المعلمين كيفية تدريس مثل هذه القضايا الجدلية . ومن هنا نبعث مشكلة البحث والتى تتحدد فى التساؤل الرئيسى التالى :

« ما فاعلية تدريس مقرر التاريخ بكليات التربية باستخدام القضايا الجدلية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو استخدام الجدل فى تدريس التاريخ لدى طلاب كليات التربية» ؟ .

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

س١ : ما القضايا الجدلية بمقرر التاريخ بكليات التربية ؟ .

س٢ : ما التصور المقترح لبرنامج تدريس التاريخ باستخدام القضايا الجدلية ؟.

س٣ : ما فاعلية تدريس البرنامج المقترح للقضايا الجدلية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية ؟ .

س٤ : ما فاعلية تدريس البرنامج المقترح للقضايا الجدلية على اتجاهات الطلاب نحو استخدام القضايا الجدلية فى تدريس التاريخ ؟ .

**الفروض** : للتحقق من فاعلية البرنامج كانت الفروض التالية :

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلاب المجموعة التجريبية ومستوى طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمهارة تقويم الحجج التاريخية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلاب المجموعة التجريبية ومستوى طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمهارة تقويم الحجج التاريخية.

(٣) يوجد اتجاه موجب لدى طلاب المجموعة التجريبية التى درست التاريخ باستخدام برنامج القضايا الجدلية نحو دراسة التاريخ بهذا الأسلوب .

**العينة والاجراءات :**

تم اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، حيث كان أحد الباحثين يقوم بالتدريس فيها للعام الجامعى ٩٧/ ١٩٩٨ وبلغت عينة البحث (٨٠) طالباً راعى الباحثان اختيار العينة من بين الطلاب المتقاربين فى مستوى إجاباتهم على الاختبار القبلى والذين أبدوا اهتماماً بالإجابة على الاختبار واستعداداً لتطبيق البرنامج عليهم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة (٤٠) طالباً .

وبعد اختيار العينة تم تجريب البرنامج وفق الخطوات التالية :

(١) التطبيق القبلى لاختبار تقويم الحجج التاريخية على عينة البحث بهدف الوقوف على مستوى الطلاب عينة البحث .

(٢) تدريس البرنامج : اعتمد تدريس البرنامج باستخدام استراتيجية مناقشة كل قضية من القضايا مع الطلاب حيث قام أحد الباحثين بشرح دروس البرنامج السبعة فى شكل لقاءات يتبع كل منها مناقشة للطلاب عقب كل لقاء والإجابة على الاختبار البعدى المعد عقب كل لقاء وقد سار تدريس البرنامج وفق خطوات تم تحديدها من قبل الباحثين .

(٣) التقويم البعدى : بعد الانتهاء من تدريس البرنامج الذى استغرق ثلاثة أسابيع تم تطبيق أداتى البحث .

**الأدوات :**

(١) اختبار تقويم الحجج التاريخية . إعداد «الباحثان» .

(٢) مقياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام القضايا الجدلية فى دراسة التاريخ . إعداد «الباحثان» .

(٣) برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية فى التاريخ إعداد «الباحثان» .

**النتائج :**

(١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى طلاب المجموعة التجريبية ومستوى طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمهارة الحجج التاريخية .

(٢) إرتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة فى نتيجة اختبار تقويم الحجج التاريخية حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٠٨) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٦٨,٩٨) أى بفارق (٣٩,٠٢) ، وهذا يدل على تحقيق طلاب المجموعة التجريبية تقدماً كبيراً فى تحصيلهم بعد دراسة برنامج عن تدريس القضايا الجدلية ، وكذلك فهذا يدل باستخدام اختبار «ت» على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية فى تحصيل اختبار تقويم الحجج التاريخية بعدياً وهذا يوضح أن تطبيق البرنامج عن تدريس القضايا الجدلية كان له الأثر فى تدريس مادة التاريخ الإسلامى.

(٣) وجود اتجاه موجب نحو الدراسة باستخدام أسلوب مناقشة القضايا الجدلية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، حيث حصل طلاب هذه المجموعة على درجات

أعلى من نقطة الحياد فى المقياس وهى (٢٠) وبفحص تكرارات درجات الطلاب الأعلى من هذه الدرجة وجد أن عددهم (٣٨) طالباً من إجمالى (٤٠) طالباً ؛ أى النسبة المئوية حوالى (٩٥ ٪) من عدد أفراد المجموعة التجريبية .

**عبد العال حامد عجوة . عادل السعيد البنا (١٩٩٩)**

✪ ***"فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدي طلاب كلية التربية"***

أهداف البحث :

(١) اختبار فاعلية البرنامج التدريبى قيد البحث فيما يتصل بتنمية مهارات التفكير الناقد.

(٢) اختبار فاعلية البرنامج التدريبى قيد البحث فيما يتصل بتنمية نزعات التفكير الناقد.

(٣) الكشف عن معدل الكسب فى درجات مهارات التفكير الناقد لدى كل من ذوو النزعة المرتفعة للتفكير وذوى النزعة المنخفضة للتفكير الناقد وذلك بعد اجتياز خبرات التدريب على برنامج التفكير الناقد قيد البحث.

(٤) تقديم أدوات جديدة لقياس كل من نزعات التفكير الناقد ومهاراته بغية إثراء القياس فى مجالات علم النفس بأدوات تمكن من القيام بدراسات أخرى حول التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة :

مشكلة الدراسة تتحدد فى محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

(١) هل التدريب على برنامج التفكير الناقد قيد البحث يؤدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد؟

(٢) هل التدريب على برنامج التفكير الناقد قيد البحث يؤدى إلى تنمية نزعات التفكير الناقد؟

(٣) هل ذوو النزعة المرتفعة للتفكير الناقد سيحققون درجات كسب لمهارات التفكير الناقد على نحو أكثر من ذوى النزعة المنخفضة للتفكير الناقد وذلك بعد اجتياز خبرات التدريب على برنامج التفكير الناقد قيد البحث؟

**فروض البحث:**

(١) يتصف البرنامج التدريبى على التفكير الناقد باستخدام كتاب التفكير الناقد

(CTB2) بالفاعلية فيما يتصل بتنمية مهارات التفكير الناقد كما تقاس باختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.

(٢) يتصف البرنامج التدريبي على التفكير الناقد باستخدام كتاب التفكير الناقد (CTB2) بالفاعلية فيما يتصل بتنمية نزعات التفكير الناقد كما تقاس بقائمة كاليفورنيا للنزعة للتفكير الناقد.

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى المرتفعين والمنخفضين فى النزعة للتفكير الناقد فى متوسط درجات الكسب المعدل لمهارات التفكير الناقد.

**أدوات الدراسة:**

(١) البرنامج التدريبي على التفكير الناقد إعداد أنيتا هارناديك Anita Harnadek.

(٢) اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد تعريب الباحثان (١٩٩٤)

(٣) قائمة كاليفورنيا لنزعات التفكير الناقد تعريب الباحثان (١٩٩٦)

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٤٢) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية تراوحت أعمارهم بين ٢٠ – ٢٢ سنة.

**نتائج الدراسة:**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدى لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لدى الطالبات عينة البحث، وذلك لصالح التطبيق البعدى بما يعنى نمو وتحسن من الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد نتيجة للبرنامج التدريبي المستخدم قيد البحث الحالى.

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين درجات التطبيق القبلى ودرجات التطبيق البعدى كما تقاس بقائمة كاليفورنيا للنزعة للتفكير الناقد، وذلك لصالح التطبيق البعدى ، بما يعنى وجود تحسن فى الدرجة الكلية لنزعات التفكير الناقد نتيجة الاستفادة من خبرات البرنامج التدريبي المستخدم قيد البحث الحالى فى تنظيم وتهيئة الطلاب للتوجه نحو التفكير الناقد وتكوين نزعة إيجابية نحوه.

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتى المرتفعين والمنخفضين فى النزعة للتفكير الناقد من متوسط درجات الكسب لمهارات التفكير الناقد، ذلك لصالح مجموعة المرتفعين فى النزعة للتفكير الناقد، بما يعنى

أن نمو أو تحسن مهارات التفكير الناقد قد لايحدث بمعزل عن مستوى الأفراد ونزعاتهم للتفكير الناقد.

**حمدي عبد العظيم محمد البنا (٢٠٠١)**

**"تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكيرالناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"**

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى مايلي:

(١) تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائى على التحصيل الدراسى فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى المستويات المعرفية المختلفة .

(٢) تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائى على تنمية عمليات العلم التكاملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى المستويات المعرفية المختلفة .

(٣) تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائى على التفكير الناقد فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى المستويات المعرفية المختلفة .

(٤) تعرف دور المستوى المعرفى لتلاميذ الصف الأول الإعدادى فى عمليتى تعليم وتعلم العلوم.

مشكلة الدراسة : تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى:

ما فعالية استخدام نموذج التعلم البنائى فى تدريس العلوم فى تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى المستويات المعرفية المختلفة؟

فروض الدراسة:

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى وذلك وفقاً لاختلاف طريقة التدريس أو المستوى المعرفى للتلاميذ أو التفاعل الثنائى بينهما.

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار عمليات العلم التكاملية وذلك وفقاً لاختلاف طريقة التدريس أو المستوى المعرفى للتلاميذ أو التفاعل الثنائى بينهما.

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد وذلك وفقاً لاختلاف طريقة التدريس أو المستوى المعرفى للتلاميذ أو التفاعل الثنائى بينهما.

(٤) لايوجد ارتباط دال إحصائياً بين مهارات عمليات العلم التكاملية ومهارات التفكير الناقد.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) تلميذاً وتلميذة (٦٥) للمجموعة التجريبية ، و(٦٠) للمجموعة الضابطة بالصف الأول الإعدادى بالدقهلية فى العام الدراسى ٢٠٠٠– ٢٠٠١.

**أدوات الدراسة:**

(١) اختبار تحصيلى فى مادة العلوم (وحدة البيئة) للصف الأول الإعدادى إعداد الباحث

(٢) اختبار لقياس مهارات عمليات العلم التكاملية. إعداد الباحث

(٣) اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد فى العلوم. إعداد الباحث

(٤) اختبار المستويات المعرفية. إعداد أمان محمود (١٩٩٧)

**نتائج الدراسة:**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة وفقاً لطريقة التدريس المستخدمة (التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائى – التدريس بالطريقة المعتادة) وذلك على مستويات الفهم والتطبيق والتحليل ، فى حين لايوجد لطريقة التدريس تأثير فى الفروق بين المجموعات على مستوى التذكر.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة وفقاً لمستوى المعرفى للتلاميذ (مرتفع / منخفض) وذلك على جميع المستويات من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل.

(٣) يوجد تفاعل دال بين طريقة التدريس المستخدمة وبين المستوى المعرفى للتلاميذ على تحصيل التلاميذ فى العلوم على مستويات التذكر والتطبيق والتحليل ، فى حين لايوجد تأثير دال للتفاعل على مستويات الفهم.

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية ذوى المستوى المعرفى المنخفض لكل عملية من عمليات العلم التكاملية موضع القياس.

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية ذوى المستوى المعرفى المنخفض وبين كل من متوسطات درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة المرتفعة والمنخفضة المستوى المعرفى لكل عمليةمن عمليات العلم التكاملية موضع القياس.

(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة عند مستوى ٠,٠١ لمهارات التفكير الناقد موضع القياس، ويتضح من ذلك حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الدراسة وفقاً لطريقة التدريس المستخدمة وكذلك وفقاً للمستوى المعرفى للتلاميذ.

(٧) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى المعرفى للتلاميذ فى أى من مهارات التفكير الناقد.

(٨) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التقديم كمكون من التفكير الناقد وبين فرض الفروض والتصميم التجريبى وتفسير البيانات كعملية من عمليات العلم التكاملية.

(٩) توجد علاقة ارتباطية بين تفسير البيانات كعملية من عمليات العلم التكاملية وكل من تقويم الحجج والاستنتاج والاستنباط كمكونات من مكونات التفكير الناقد.

**يوسف جلال يوسف (٢٠٠٢)**

✪ ***"علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم والخبرة الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري لدي مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة"***

**أهداف الدراسة :**

(١) معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى (طلاقة القرارات ومرونتها وأصالتها) والتفكير الناقد بقدراته الفرعية لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

(٢) معرفة الفروق بين مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الداخلى ونظرائهم ذوى وجهة التحكم الخارجى من حيث القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى (طلاقة القرارات ومرونها وأصالتها)

(٣) معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى (طلاقة القرارات ومرونتها وأصالتها) والخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

(٤) معرفة الفروق بين مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الداخلى ونظرائهم ذوى وجهة التحكم الخارجى من حيث التفكير الناقد وقدراته الفرعية المختلفة.

(٥) معرفة العلاقة بين التفكير الناقد بقدراته الفرعية والخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

**فروض الدراسة:**

(١) لاتوجد علاقة دالة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى والتفكير الناقد بقدراته الفرعية المختلفة لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

(٢) توجد فروق دالة بين مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الخارجى ونظرائهم ذوى وجهة التحكم الداخلى من حيث القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى ذلك لصالح المجموعة الأولى.

(٣) توجد علاقة موجبة دالة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى والخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

(٤) توجد فروق دالة بين مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الداخلى ونظرائهم ذوى وجهة التحكم الخارجى من حيث التفكير الناقد وقدراته الفرعية المختلفة وذلك لصالح المجموعة الأولى.

(٥) توجد علاقة موجبة دالة بين التفكير الناقد بقدراته الفرعية والخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

**عينة الدراسة:**

شملت عينة الدراسة (٧٥) مديراً مدرسياً بالمراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية .

**أدوات الدراسة:**

(١) اختبار التفكير الناقد إعداد واطسون وجلاسر تعريب وتقنين جابر عبد الحميد ويحيى هندام (د. ت).

(٢) مقياس وجهة التحكم إعداد جيمس و. هـ تعريب وتنقيح طلعت عبد الرحيم (١٩٨٦).

(٣) اختبار القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى إعداد الباحث

**نتائج الدراسة:**

(١) وجود معامل ارتباط منخفض وغير دال بين التفكير الناقد والقرار التربوى الابتكارى.

(٢) وجود معاملات ارتباط منخفضة وغير دالة بين أغلب القدرات الفرعية للتفكير

الناقد (الاستنتاج - الاستنباط - التفسير - الحجج) والقدرات الفرعية للقرار التربوى الابتكارى (طلاقة القرارات ومرونتها وأصالتها) ، فيما عدا وجود معامل ارتباط سالب ودال بين المسلمات كإحدى القدرات الفرعية للتفكير الناقد وجميع القدرات الفرعية للقرار التربوى الابتكارى.

(٣) وجود فروق دالة لصالح مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الخارجى مقارنة بنظرائهم ذوى وجهة التحكم الداخلى من حيث القدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى واثنين من قدراته الخاصة هما طلاقة القرارات ومرونتها ، ولم توجد فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بأصالة القرارات.

(٤) عدم وجود ارتباط دال بين الخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس من ناحية وكل من طلاقة القرارات وأصالتها والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى، بينما وجد ارتباط سالب دال بينها وبين مرونة القرارات.

(٥) وجود فروق دالة لصالح مديرى المدارس ذوى وجهة التحكم الداخلى مقارنة بنظرائهم ذوى وجهة التحكم الخارجى فيما يتعلق بكل من الدرجة الكلية للتفكير الناقد واثنين من قدراته الفرعية هما الاستنتاج والحجج، بينما لم توجد فروق دالة بينهما من حيث القدرات الفرعية الأخرى للتفكير الناقد (المسلمات والاستنباط والتفسير).

(٦) وجود ارتباط سالب دال بين الخبرة الإدارية لدى مديرى المدارس وكل من الدرجة الكلية للتفكير الناقد وبعض قدراته الفرعية (الاستنتاج ، والمسلمات، والاستنباط) بينما لم يوجد ارتباط دال بينها وبين التفسير والحجج.

**إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣)**

✪ ***"أثر برنامج تعليمي مقترح علي بعض مكونات التفكير الناقد لدي عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي"***

يعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم النوعية فى الفهم القرائى من الفئات الخاصة- الحديثة نسبياً - التى تهتم بها البحوث والدراسات النفسية والتربوية؛ وقد يرجع الاهتمام بهذه الفئة إلى أنها تمثل مجموعة من الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية، لايعانون من أية إعاقات حسية أو جسمية، أو تخلف عقلى، أو اضطراب انفعالى، أو نقص فى فرص التعليم، ولايعانون من صعوبة فى فك شفرة الكلمات، غير أنهم لايستطيعون أن يسايروا زملاءهم فى مجالات التعلم المتعددة بسبب عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤنه ، الأمر الذى يجعل أداءهم الفعلى فى الفهم القرائى يتباين عن الأداء المتوقع منهم بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر.

وتعتبر صعوبات الفهم القرائى جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية، وعاملاً عاماً وأساسياً يؤثر فى جميع صور التعلم المختلفة؛ إذ إن الفهم القرائى لايعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ، ولكنه نشاط عقلى أساسى يتوقف عليه التحصيل واكتساب المعرفة فى المواد الدراسية المختلفة.

وفى إطار البحث عن أسباب صعوبات الفهم القرائى ، فإن مدخل العمليات الأساسية يشير إلى وجود عملية عقلية واحدة يفترض أنها موطن الضعف الذى يقف خلف صعوبة التعلم لدى التلميذ ونظراً لوجود علاقة بين الفهم القرائى والتفكير الناقد فإن الدراسة الحالية تفترض أن التفكير الناقد يعد واحداً من أكثر العمليات العقلية المعرفية ارتباطاً بالفهم القرائى ، وأن افتقار التلميذ لعمليات هذا النوع من التفكير يعد من الأسباب الرئيسية التى تقف خلف صعوبات الفهم القرائى وخصوصاً أن نتائج بعض الدراسات تؤيد هذا الافتراض حيث اتفقت نتائجها على أن تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على مهارات التفكير الناقد ونزعاته قد انتقل أثره إلى تحسين مستوى الفهم القرائى لديهم.

وفى إطار علاج صعوبات الفهم القرائى ، يفترض المدخل المعرفى – والذى تتبناه الدراسة الحالية – أن التباين بين الأداء الفعلى للتلميذ فى الفهم القرائى والأداء المتوقع منه لايرجع إلى الاستعدادات أو الإمكانات العقلية للتلميذ ، وإنما يمكن عزوه إلى ضعف البِنْية المعرفية لديه ، وإلى الاستراتيجيات والأساليب التى يستخدمها هذا التلميذ وافتقاره إلى قاعدة من المعلومات تحول دون تمكنه من معالجة المعلومات ، أو تخزينها ، أو توظيفها ، أو استخدامها. بالإضافة إلى فشله فى اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة للمهمة ، أو تطبيق الاستراتيجيات الناجحة مع توافرها، كما يفشل فى الحكم على أدائه وتقويمه بعد الانتهاء منه ولكى يتم الارتقاء بمستوى الأداء الفعلى (الذى يعكسه الأداء على اختبارات الفهم القرائى) للتلميذ ذى صعوبة الفهم القرائى إلى مستوى الأداء المتوقع منه (الذى تعكسه القدرة) يقترح كل من «برسلى وجونسون» أنه ينبغى مساعدة ذلك التلميذ على تكوين بِنْية معرفية جيدة وتدريبه على متى وكيف يستخدم الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذ خطواتها بمرونة وتلقائية ويوضح «ستيرنبرج» كيفية تقوية تلك البِنْية المعرفية من خلال تركيزه على ثلاثة مكونات أساسية؛ وهى ماوراء المكونات، ومكونات الآداء ، ومكونات اكتساب المعرفة ومن خلال البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يتم تدريب التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى على ما وراء المكونات باستخدام العمليات الميتامعرفية: التخطيط ، ومراقبة الذات ، والتقييم من خلال ممارسة استراتيجية BDAs ، واستراتيجية QARs أما مكونات الآداء فمن خلالها يتم تدريب التلاميذ على الاستنتاج اللفظى ، واكتشاف أخطاء التفكير الشائعة .

وفى مكونات اكتساب المعرفة يتم تدريب التلاميذ على عملية المقارنة الانتقائية والتى من خلالها يتم تدريب التلاميذ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة من خلال ممارستهم لاستراتيجية بناء المعنى المعرفى KWLs .

وفى تقييمه لبرامج تعليم التفكير ، أشار «فى وآخرون» إلى أن تلك البرامج تؤكد على أربعة جوانب أساسية لتعليم التفكير وهى : ممارسة العمليات الميتامعرفية ، وتعليم العمليات المعرفية النوعية ، والتأكيد على التعليم من خلال التدريب والممارسة ، والتدريب الذى ييسر انتقال أثر التعلم .

والبرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية قد راعى تلك الجوانب ؛ حيث أكد على ممارسة التلاميذ لبعض العمليات الميتامعرفية ، وتعليمهم بعض العمليات المعرفية (أدوات التفكير الناقد) وتدريبهم على ممارستها من خلال ورشة عمل Work shop وأخيراً التأكيد على انتقال أثر التعلم من عمليات التفكير الناقد إلى مهام الفهم القرائى، بالإضافة إلى مساعدة التلاميذ على تنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم.

**أهداف الدراسة :** وتمثلت الأهداف الإجرائية للدراسة الحالية فيما يلى:

(١) الكشف عن أثر البرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) .

(٢) الكشف عن أثر البرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى مستوى النزعة نحو التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) .

(٣) الكشف عن أثر البرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى مستوى المكونات المعرفية للفهم القرائى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) .

(٤) الكشف عن أثر البرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى مستوى المكونات الميتامعرفية للفهم القرائى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) .

**مشكلة الدراسة :**

إن مشكلة الدراسة الحالية لم تتحدد بصورتها النهائية إلا بعد دراسة متعمقة لما أُتيح للباحث الحالى من دراسات سابقة وتراث سيكولوجى يتعلق بصعوبات الفهم القرائى حيث لاحظ الباحث ما يلى:

(١) توجد مؤشرات إحصائية تشير إلى ارتفاع نسب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية فى الفهم القرائى فى المدرسة الابتدائية ؛ حيث تراوحت تلك النسب ما بين (١٠٪ : ٦٠٪) وهى نسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسبة العالمية التى حددها التشريع الفيدرالى الأمريكى فى القانون .

(٢) وللتحقق من نسبة شيوع صعوبة التعلم النوعية فى الفهم القرائى من واقع المدارس الابتدائية الحكومية العادية قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية تشخيصية أسفرت نتائجها عن وجود نسبة قدرها (٢٨,٣٨٪) تمثل حالات صعوبات الفهم القرائى من نسبة التلاميذ الملتحقين بالصف الخامس الابتدائى وهى نسبة مرتفعة.

(٣) إن معظم الدراسات التى تناولت صعوبات الفهم القرائى ركزت على الجوانب المعرفية فقط فى تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائى وأغفلت الجوانب الميتامعرفية الأخرى.

(٤) إن خطورة مشكلة صعوبات الفهم القرائى تتمثل فى أنها يصعب على المعلم ملاحظتها واكتشافها داخل الفصل الدراسى مقارنة بمشكلة صعوبة فك الشفرة التى يسهل على المعلم ملاحظتها واكتشافها؛ فطالما أن التلميذ يستطيع أن يفك شفرة الكلمات، ويستطيع أن يقرأ قراءة دقيقة ، فهو – فى نظر المعلم – ليس لديه صعوبة فى القراءة وتظل الصعوبة مستمرة مع التلميذ فى جميع المناهج الدراسية المختلفة التى تتطلب الفهم القرائى وهنا تكمن خطورة المشكلة.

(٥) قدمت نتائج بعض الدراسات تدعيماً لافتراض أساسى مؤداه : أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات الفهم القرائى يتعلمون بشكل جيد حينما تقدم لهم البرامج التعليمية فى إطار يركز على التفكير الناقد. كما أوصت بأن يستخدم هذا المدخل العلاجى فى تخفيف صعوبات الفهم القرائى .

وتأسيساً على ذلك فإن الدراسة الحالية اعتمدت على برنامج لتعليم عمليات التفكير الناقد، هذا البرنامج قائم على الاتجاه المعرفى لعلاج صعوبات التعلم والكشف عن أثره فى مستوى كل من: بعض مكونات التفكير الناقد (مهارات ونزعات) وبعض مكونات الفهم القرائى (المعرفى والميتامعرفى).

**ومن هنا فقد تم صياغة مشكلة الدراسة إحصائياً فى التساؤلات الأربعة التالية:**

(١) هل يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال؟

(٢) هل يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على قائمة ملاحظة النزعة نحو التفكير الناقد؟

(٣) هل يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على اختبار الفهم القرائى المعرفى؟

(٤) هل يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مغ هذا البرنامج) على مقياس الفهم القرائى الميتامعرفى؟

**فروض الدراسة:**

واشتملت الدراسة على أربعة فروض رئيسية جاءت على النحو التالى:

(١) يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال.

(٢) يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على قائمة ملاحظة النزعة نحو التفكير الناقد.

(٣) يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على اختبار الفهم القرائى المعرفى.

(٤) هل يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمى المقترح والمستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تتعامل مع هذا البرنامج) على مقياس الفهم القرائى الميتامعرفى.

**الأدوات المستخدمة فى الدراسة** : اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

(١) اختبار الفهم القرائى المعرفى للأطفال (إعداد/ الباحث).

(٢) مقياس الفهم القرائى الميتامعرفى (إعداد / سوانسون وتراهان: ١٩٩٦م ، تعريب وتقنين/ الباحث).

(٣) مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال (إعداد/ الباحث).

(٤)قائمة ملاحظة النزعة نحو التفكير الناقد (إعداد / مارزانو وآخرون، ١٩٩٣م،

تعريب/ صفاء الأعسر ، وجابر عبد الحميد، ونادية شريف ، ٢٠٠٠م ، تقنين/الباحث).

(٥) اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكي صالح ، ١٩٧٨م).

(٦) مقياس تقدير سلوك التلميذ – لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مايكلبست، ١٩٦٩م، تعريب/ مصطفى كامل ، ١٩٩٠م).

(٧) قائمة تقدير التوافق للأطفال – لتقدير التوافق الانفعالى (إعداد/ كاسل ، ١٩٦٢م، تقنين/ عبد الوهاب كامل ، ١٩٨٨م)

(٨) برنامج العمليات المعرفية والميتامعرفية لتعليم أدوات التفكير الناقد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى . (إعداد/ الباحث).

**عينة الدراسة:**

واشتملت عينة الدراسة الحالية على (٦١) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم النوعية فى الفهم القرائى المعرفى، والميتامعرفى ، يمثلون نسبة (٢٤,٢ ٪) من نسبة العينة الكلية المبدئية – التى اشتقت منها – والتى كان عددها مائتين واثنين وخمسين تلميذ يمثلون خمسة فصول من ثلاث مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية فى العام الدراسى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢م . وتراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (١٢١,٤ : ١٥٩ شهر) بمتوسط قدره (١٣٠,٤٩ شهر) ، وانحراف معيارى قدره (٥,٧٨٧)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ : ١٣٠) بمتوسط قدره ١٠٤,٩) وانحراف معيارى قدره (١١,٥٨٤) وتراوحت قيم التباين بين الأداء الفعلى لهم فى الفهم القرائى المعرفى والميتامعرفى والأداء المتوقع منهم مابين (١,١٤ : ٤,١٦ فرق دراسية) بمتوسط قدره فرقتان دراسيتان ونصف تقريباً ، وانحراف معيارى قدره (٠,٦٥٥) ، وجميع أفراد عينة الدراسة لايعانون من صعوبة فى فك شفرة الكلمات ، أو اضطراب انفعالى ، أو أية إعاقات حسية أو جسمية واضحة . وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متجانستين:

(١) مجموعة تجريبية وعددها واحد وثلاثون تلميذاً من الجنسين.

(٢) مجموعة ضابطة وعددها ثلاثون تلميذاً من الجنسين.

والجدير بالذكر أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات السن أو نسبة الذكاء، أو الفهم القرائى المعرفى ، والميتامعرفى ، أو مكونات التفكير الناقد المهارية والنزوعية.

**المنهج والتصميم التجريبي للدراسة :**

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي الذى يهدف إلى الكشف عن أثر متغير تجريبى (برنامج العمليات المعرفية والميتامعرفية لتعليم أدوات التفكير الناقد) فى متغيرات تابعة محددة (وهى مهارات التفكير الناقد ونزعاته، والمكونات المعرفية والميتامعرفية للفهم القرائى) فى ظروف يسيطر الباحث فيها على بعض المتغيرات من خلال التثبيت (متغيرات السن ، والذكاء ، وقيم التباعد بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع) أو من خلال العزل والاستبعاد (التخلف العقلى ، والاضطراب الانفعالى ، وصعوبات فك الشفرة ، والإعاقات الحسية والجسمية الواضحة) .

واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبى بقياس قبلى وبعدى لمجموعتين إحداهما ضابطة .

وللتحقق من صحة فروض الدراسة ، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : معامل الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة ، تحليل التغاير ANCOVA ، تحليل التباين الأحادى ANOVA - 1 way ، اختبارات «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المرتبطة وغير المرتبطة مربع آيتا (η2) ومربع أوميجا (ω2) .

**مصطلحات الدراسة:**

التفكير الناقد :

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : «عملية عقلية مركبة ، تتضمن مجموعة من النزعات Dispositions ، والمهارات العقلية التى - يستخدمها الطفل بصورة منفردة أو مجتمعة- تتم فى ضوء محكات محددة ، وتهدف إلى تقرير ما يعتقده الطفل، أو ما يفعله بشأن إصدار أحكام صائبة على قضايا أو أحداث أو مواقف مألوفة بالنسبة للطفل» . ومن ثم فإن التفكير الناقد يتضمن نوعين من المكونات : نزعات ، ومهارات

(أ) وتتحدد النزعة نحو التفكير الناقد فى الدراسة الحالية فى العادات العقلية التالية: البحث عن الدقة ، والبحث عن الوضوح ، والتفتح العقلى، وكبح الاندفاعية ، واتخاذ موقف والدفاع عنه، وتتحدد النزعة نحو التفكير الناقد فى الدراسة الحالية إجرائياً بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل - تقدير المعلم - على قائمة تقدير النزعة نحو التفكير الناقد .

(ب) أما مهارات التفكير الناقد فتتحدد فى الدراسة الحالية فيما يلى: التحليل فى ضوء محك الثقة فى مصدر المعلومات، والتركيب فى ضوء محك الخبرة،والتقويم فى ضوء محك الموضوعية، والتفسير فى ضوء محك قوة الاستنتاجات، والاستنتاج فى ضوء محك العلاقة الشرطية «إذا كان .. فإن» والدقة فى فحص الوقائع فى

ضوء محك قبول الادعاء ، أو رفضه، أو التوقف عن الحكم لعدم توافر البيانات .
وتتحدد مهارات التفكير الناقد فى الدراسة الحالية إجرائياً بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل من خلال أدائه على مقياس مهارات التفكير الناقد (إعداد/ الباحث).

**الفهم القرائى:**

يعرف الفهم القرائى فى الدراسة الحالية بأنه : «عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها. بالإضافة إلى كونه عملية عقلية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات ، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة – التى يستجيب لها التلميذ بصرياً – وحسن تصور المعنى الحرفى والضمنى لها سواء كانت كلمة ، أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة».

ويُعرّف التلميذ ذو صعوبة التعلم النوعية فى الفهم القرائى فى الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: التلميذ الذى يتباين أداؤه الفعلى (على اختبار الفهم القرائى المعرفى ، ومقياس الفهم القرائى الميتامعرفى) عن الأداء المتوقع له (فى ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر . ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة ، وحالات التخلف العقلى ، والاضطراب الانفعالى على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك ، وحالات الإعاقات الحسية والجسمية الواضحة.

**نتائج الدراسة:** وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

**(أ) مهارات التفكير الناقد:**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد التالية: التحليل ، والتفسير ، والدرجة الكلية ، بالإضافة إلى مهارة الدقة فى فحص الوقائع والتى كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة بالنسبة لمهاراتى : التركيب والتقويم.

(٣) توجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمهارة الاستنتاج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

(ب) النزعة نحو التفكير الناقد:

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين : التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لجميع عادات التفكير الناقد التالية: البحث عن الدقة ، والبحث عن الوضوح، والتفتح العقلى ، وكبح الاندفاعية ،واتخاذ موقف والدفاع عنه، والدرجة الكلية للنزعة نحو التفكير الناقد.

(جـ) المكونات المعرفية للفهم القرائى:

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين : التجريبية والضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات المعرفية للفهم القرائى التالية: إدراك معنى الجملة ، وإدراك معنى الفقرة ، وإدراك العلاقات ، والدرجة الكلية ، بالإضافة إلى تمييز معانى الكلمات والذى كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥).

(٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة بالنسبة لتنظيم المادة المقروءة.

(د) المكونات الميتامعرفية للفهم القرائى:.

(٧) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين : التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للتخطيط لبارامترات المهمة ، والدرجة الكلية.

(٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة بالنسبة لمراقبة الذات.

(٩) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتقييم الاستراتيجية كمكون ميتامعرفى للفهم القرائى لصلاح تلاميذ المجموعة التجريبية.

(هـ) حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذى يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج المستخدم فى التباين المنظم للمتغيرات التابعة من التباين الكلى جاء كما يلى:

(١٠) حجم أثر كبير يقدر نسبة ١٥ ٪ أو أكثر فى المتغيرات التابعة التالية: التفسير، والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد. والبحث عن الدقة ، والبحث عن الوضوح ، والتفتح العقلى ، وكبح الاندفاعية ، واتخاذ موقف

والدفاع عنه ، والدرجة الكلية للنزعة نحو التفكير الناقد. إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات ، والدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي . التخطيط لبارامترات المهمة ، والدرجة الكلية للفهم القرائي الميتامعرفي .

(١١) حجم أثر متوسط يقدر بنسبة ٦ ٪ إلى أقل من ١٥ ٪ في المتغيرات التابعة التالية : مهارات التحليل ، والاستنتاج ، والدقة في فحص الوقائع. وتمييز معاني الكلمات ، وإدراك معنى الجملة ، وتقييم الاستراتيجية.

(١٢) حجم أثر ضئيل يقدر بنسبة ١ ٪ إلى أقل من ٦ ٪ في المتغيرات التابعة التالية : مهارتي التركيب ، والتقويم . تنظيم المادة المقروءة. ومراقبة الذات.

## (٥ - ٧) التفكير الحسي

**محمد متولي قنديل (١٩٩٦)**

✪ **"تصميم وتجريب نموذج تعليمي للتفكير الحسي كمقدمة للتحول الإبداعي لدي أطفال ماقبل المدرسة"**

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) بناء نموذج للتفكير الحسي بغرض فهم وتحديد وظيفة العمليات الإدراكية الحسية وطبيعة التحولات الإبداعية من خلاله .

(٢) التحقق التجريبي من مصداقية النموذج من خلال تطبيقه على عينة من أطفال مرحلة ماقبل المدرسة .

**مشكلة الدراسة :** تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية :

(١) هل تعمل النظم الحسية / الإدراكية مثل عمل النظم الديناميية بحيث يمكن إعتبارها أساساً ملازماً للعملية الإبداعية ؟

(٢) هل تؤثر العمليات الإدراكية على الوظيفة المعرفية للإبداع ؟

(٣) هل يحدث تزويد الوعي الشعوري للعمليات الإدراكية بالمهارات الضرورية زيادة في الإبداع ؟

**الفروض :**

في ضوء الهدف الثاني من أهداف الدراسة يفترض الباحث أنه يمكن التحقق من فاعلية النموذج النسبية في إمكانية التنبؤ بعمليات التحول التي يتم التدريب عليها من قبل الباحث لعينة الدراسة مما سيكون له مردود على العملية الإبداعية .

**العينة والإجراءات :**

بلغ عدد العينة الكلى (٨٠) طفلاً من إحدى روضات رياض الأطفال بمنطقة الدفاع الغربى بالبحرين تحوى أربعة فصول ، حدوداً أبجدياً بـ أ ، ب ، جـ ، د ، وقام الباحث بتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين عدد أفراد كل منهما (٤٠) ، وتم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين فى إختبار متطلبات الاستعداد الأساسية ، واختبار الرسوم التخطيطية ، وشملت الإجراءات :

(١) استخدام نموذج التفكير الحسى كمتغير أساسى فى هذه الدراسة ، كما استخدمت أداة تقويم محكية المرجع كوسيلة تشخيصية وبنائية يتحدد على أساسها مدى التحول الذى يطرأ على عينة الدراسة أثناء إنشغالهم بأنشطة محددة لهذا الغرض، بناء على فرضية أن المعرفة تتبع الإدراك .

(٢) وللتحقق من مصداقية النموذج وفاعليته من حيث إمكانية التنبؤ بعمليات التحول خلال مراحل مختلفة ، أجرى الباحث دراسة تجريبية للموازنة بين أداء مجموعة من أطفال مرحلة ماقبل المدرسة ، استرشد فى تعليمها بالنموذج الذى تم تصميمه (مجموعة تجريبية) ، وأداء مجموعة مماثلة من مجتمع هؤلاء الأطفال، استخدم الطريقة التقليدية المعتادة فى تعليمها (مجموعة ضابطة) .

**الأدوات :**

| | |
|---|---|
| (١) نموذج التفكير الحسى | إعداد الباحث . |
| (٢) بطاقة ملاحظة | إعداد الباحث . |
| (٣) إختبار متطلبات الاستعداد الأساسية | إعداد الباحث . |
| ( ٤ ) إختبار الرسوم التخطيطية | إعداد الباحث . |

**خلاصة النتائج :**

(١) تشير النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى درجات الابتكارية لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد فاعلية نموذج التفكير الحسى فى التحول الإبداعى لدى أطفال ماقبل المدرسة الإبتدائية وإن الزيادة فى الابتكارية ، كما حددت فى هذه الدراسة اهتمت بتحسين المهارات للعمليات الطبيعية للإدراك .

(٢) من خلال الدراسة ، كذلك أمكن إيجاد وسائل لمحاولة حث وتنشيط العمليات اللاشعورية للإدراك ، والوسائل التى استخدمت فى الدراسة كانت بسيطة ، ومؤسسة على نموذج يصف الوظائف الإدراكية الطبيعية بحيث أمكن دمج خصائصها الأساسية فى نموذج التفكير الحسى .

## (٥ – ٨) التفكير اللاعقلاني

### عماد محمد أحمد إبراهيم (١٩٩٠)

✪ "دراسة للتفكير اللاعقلاني من حيث علاقته بالقلق والتوجه الشخصي لدى عينة من الشباب الجامعي"

**أهداف الدراسة** : تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

(١) التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية من شباب الجامعة .

(٢) التعرف على العلاقة بين التفكير اللاعقلانى والقلق لدى شباب الجامعة .

(٣) التعرف على العلاقة بين التفكير اللاعقلانى وتحقيق الذات لدى الشباب الجامعى .

(٤) التعرف على الفروق بين أفراد العينة من الذكور والإناث فى الأفكار اللاعقلانية.

(٥) التعرف على أثر كل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الطلاب على مقياس القلق كحالة وكسمة .

(٦) التعرف على أثر كل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الطلاب على مقياس تحقيق الذات .

**مشكلة الدراسة** : تتحدد المشكلة فيما يلى :

(١) ما مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الشباب الجامعى ؟

(٢) هل هناك علاقة بين التفكير اللاعقلانى والقلق لدى الشباب الجامعى ؟

(٣) هل هناك علاقة بين التفكير اللاعقلانى وتحقيق الذات لدى الشباب الجامعى ؟

( ٤) هل هناك فروق بين أفراد العينة من الذكور والإناث فى الأفكار اللاعقلانية .

(٥) هل هناك أثر دال لكل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الطلاب على مقياس القلق كحالة وكسمة .

( ٦) هل هناك أثر دال لكل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الطلاب على مقياس تحقيق الذات .

**الفروض** :

(١) تنتشر الأفكار اللاعقلانية بنسب مختلفة بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة.

(٢) يوجد إرتباط طردى موجب بين درجات الأفراد على مقياس التفكير اللاعقلانى ودرجاتهم على مقياس القلق كحالة والقلق كسمة .

(٣) يوجد إرتباط عكسى دال بين درجات الأفراد على مقياس التفكير اللاعقلانى ودرجاتهم على مقياس تحقيق الذات .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفكار العينة على أبعاد مقياس التفكير اللاعقلانى والفروق إلى جانب الذكور فى بعد لوم الذات وإلى جانب الإناث فى الاعتمادية .

(٥) يوجد أثر دال لكل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الأفراد وذلك على مقياس القلق كحالة والقلق كسمة .

(٦) يوجد أثر دال لكل من الجنس ومستوى التفكير اللاعقلانى وتفاعلهما معاً على درجات الأفراد على مقياس تحقيق الذات .

**العينة والإجراءات :**

تكونت العينة من (٢١٣) طالب وطالبة منهم (١١٠ ذكور، ١٠٣ إناث) من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتى الآداب والتربية بجامعة الزقازيق ، وأعمارهم مابين (١٩ ، ٢٥ عاماً) وشملت الإجراءات :

(١) اختيار عينة الدراسة .

(٢) تطبيق الأدوات .

(٣) تصنيف العينة إلى إرباعى أعلى – إرباعى أدنى فى التفكير اللاعقلانى .

(٤) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار «ت» وتحليل التباين ، واختبار شيفية .

**الأدوات :**

(١) مقياس التفكير اللاعقلانى    إعداد الباحث .

(٢) استبيان الأحكام التلقائية عن الذات   إعداد ممدوحة سلامة ١٩٨٧ .

(٣) اختبار الأفكار العقلانية – اللاعقلانية   إعداد سليمان الريحانى ١٩٨٥ .

(٤) قائمة حالة – سمة القلق    تعريب أمينة كاظم ١٩٨٥ .

(٥) اختبار التوجه الشخصى وتحقيق الذات   تعريب طلعت منصور وفيولا الببلاوى (١٩٨٦) .

**خلاصة النتائج :**

(١) تقارب النسب المئوية للدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الذكور والإناث وكذلك وجد تقارباً كبيراً فى الأبعاد الفرعية والأفكار الأكثر انتشاراً هى لوم الآخرين ، وعدم التسامح تجاه الإحباطات لدى الذكور ، والإنزعاج لمشكلات الأخرين ، والإعتمادية وتجنب المشكلات لدى الإناث .

(٢) وجود إرتباط موجب بين درجات الأفراد على مقياس التفكير اللاعقلانى ودرجاتهم على مقياس القلق كسمة والقلق كحالة .

(٣) وجود إرتباط عكسى بين درجات الأفراد على مقياس التفكير اللاعقلانى ودرجاتهم على مقياس تحقيق الذات .

(٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على الدرجة الكلية أو درجة الأبعاد الفرعية فيما عدا بعد الإعتمادية حيث كانت الفروق لصالح الإناث .

(٥) عدم وجود أثر للجنس بمفرده أو فى تفاعله مع التفكير اللاعقلانى وذلك على درجات مقياس القلق كحالة وكسمة ، بينما وجد أثر دال للتفكير اللاعقلانى بمفرده .

(٦) عدم وجود أثر للجنس بمفرده أو فى تفاعله مع التفكير اللاعقلانى على درجات أفراد العينة على مقياس تحقيق الذات .

## (٥ – ٩) تفكير حل المشكلات

**نايفة قطامي . ويوسف قطامي (١٩٩٦)**

✪ ***"أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز علي أسلوب تفكير حل المشكلة لدي الطلبة المتفوقين في سن المراهقة"***

هدفت الدراسة إلى استقصاء تأثير درجة الذكاء ، ودافعية الإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة ، لدى الطلبة الذكور المتفوقين فى سن المراهقة ، فى مدينة عمان للعام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ ، وقد ضمت عينة الدراسة (٥٣٨) طالباً يمثلون طلبة من ثلاث فئات عمرية وهى : ١٢ ، ١٣ ، ١٤ .

استخدم مقياس رافن المطور على عينة من الطلبة الأردنيين ، واختبار الدافعية للإنجاز على مهمات تحصيلية ، واختبار مستوى تفكير حل المشكلة الذى اعتمد فى بنائه على منحى برانسفورد ، وقد قام الباحث ببناء الاختبار واستخرج له دلالات صدق وثبات على الطلبة الأردنيين كذلك .

أشارت نتائج الدراسة ، إلى أن درجات الذكاء (درجة كلية) هى من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة (العشوائى ، المنظم) بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة .

## (٥ - ١٠) التفكير التجريدي

**علي أحمد الراشد (١٩٩٤)**

✪ **"علاقة قدرة المعلم الطالب علي التفكير التجريدي بنجاحه في تدريس مادة العلوم"**

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن مدى إرتباط قدرة المعلم الطالب على التفكير التجريدى بقدراته ومهاراته فى تدريس العلوم ، ولهذا الغرض أعطى إختبار آرلن للتفكير التجريدى (ATFR) ، بعد تقنينه على البيئة السعودية ، لعينة مكونة من مائة وإثنين وأربعين (١٤٢) طالباً من طلاب كلية المعلمين يتدربون على تدريس مواد مختلفة . أربعة وثمانون (٨٤) من هؤلاء يتدربون على تدريس العلوم ، أما البقية فيتدربون على تدريس مواد أخرى ، ثم قورنت نتائجه بدرجاتهم فى مقرر التربية الميدانية . وقد جاءت العلاقة بين التفكير التجريدى والقدرة على التدريس دالة إحصائياً بالنسبة لتخصص العلوم ، وغير دالة بالنسبة للتخصصات الأخرى . كما أن تلك العلاقة لم تكن دالة إحصائياً بالنسبة لجميع أجزاء المقياس ، بل كانت دالة فقط بالنسبة للإحتفاظ بالحجم والإحتفاظ بالعزم والإطار المرجعى . وكانت التوصية بأن الموضوع بحاجة إلى المزيد من البحث قبل أن تصبح القدرة على التفكير التجريدى أحد معايير إختيار المعلم .

**محمد نجيب الصبوة (١٩٩٤)**

✪ **"التفكير التجريدي والإبداعي لدي مرتفعي القلق ومنخفضيه من طلاب الجامعة"**

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

- الفروق فى درجات التفكير التجريدى والتفكير الإبداعى المرتبطة بحالة وسمة القلق لدى عينة من الطلاب الجامعيين السعوديين .

**مشكلة الدراسة :**

(١) إذا كانت بعض الدراسات السابقة قد أشارت إلى وجود فروق فى التفكير الإبداعى تختلف بإختلاف درجات التوتر والقلق ، فهل ينسحب ذلك على التفكير التجريدى ؟ أو يتوقف الأمر على التفكير الإبداعى فقط ؟

(٢) هل تختلف درجات الطلاب فى كل من التفكير التجريدى والتفكير الإبداعى بإختلاف درجاتهم فى حالة القلق ؟

(٣) هل تختلف درجاتهم فى كل من التفكير التجريدى والإبداعى بإختلاف درجاتهم فى سمة القلق ؟

**الفروض :**

(١) يتفوق الطلاب الجامعيون المنخفضون فى حالة القلق على الطلاب المرتفعين فيها تفوقاً دالاً فى الأداء على كل من إختبارات التفكير التجريدى والإبداعى .

(٢) يتفوق الطلاب الجامعيون المنخفضون فى سمة القلق على الطلاب المرتفعين فيها تفوقاً دالاً فى الأداء على كل من اختبارات التفكير التجريدى والإبداعى .

(٣) تختلف دقة كل من التفكير التجريدى والتفكير الإبداعى بإختلاف حالة وسمة القلق لدى طلاب الجامعة .

**العينة والإجراءات :**

تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالباً جامعياً ، وكانوا جميعاً من طلاب كلية التربية بأبها ولتحديد الطلاب المرتفعين فى حالة وسمة القلق فى مقابل المنخفضين فيهما تم ترتيب درجات العينة الكلية على كل من متغيرى حالة وسمة القلق ، ثم قمنا بعزل درجات الطلاب الواقعين فى الإرباعى الأعلى والأدنى من توزيع الدرجات ، وتمت المقارنة بين المجموعتين على كل من متغيرى التفكير التجريدى والإبداعى باستخدام اختبار «ت» للوقوف على دلالة الفروق بين مجموعتين متساويتين ، حيث كانت (ن = ٣٨) لكل إرباعى .

**الأدوات :**

( أ ) **اختبارات التفكير التجريدى ويشمل :**

(١) اختبار تشابه الأضداد إعداد/نجيب الصبوة .

(٢) اختبار التصنيف اللفظى ذو المدببين إعداد/نجيب الصبوة .

(ب) **مقاييس التفكير الإبداعى :**

(١) اختبار عناوين القصص لقياس الطلاقة الفكرية .

(٢) اختبار الاستخدام لقياس المرونة التلقائية .

(٣) اختبار النتائج البعيدة لقياس الأصالة .

(جـ) اختبار حالة – سمة القلق تعريب/ عبدالرقيب البحيرى .

**النتائج :** أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب الجامعيون المنخفضون فى حالة القلق والطلاب المرتفعين فيها فى الأداء على كل من اختبارات التفكير التجريدى والإبداعى ، لصالح الطلاب المنخفضين .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب الجامعيون المنخفضون فى سمة القلق والطلاب المرتفعين فيها فى الأداء على كل من اختبارات التفكير التجريدى والإبداعى ، لصالح الطلاب المنخفضين .

(٣) وجود تأثير سلبى دال عند مستوى (٠,٠١) لحالة أو سمة القلق إذا تخطت حدود المتوسط والاعتدال على كل من التفكير التجريدى والتفكير الإبداعى .

**علي عبدالرحيم حسانين (١٩٩٧)**

✪ ***"فعالية استخدام طريقتين للتدريس علي التفكير التجريدي وبقاء أثر التعلم في الهندسة للتلاميذ منخفضي التحصيل بالصف الثاني الإعدادي"***

**أهداف البحث :** يهدف البحث الحالى إلى التعرف على مايلى :

(١) أثر طريقة حل المشكلات فى تدريس الهندسة على التفكير التجريدى وبقاء أثر التعلم .

(٢) أثر طريقة الاكتشاف الموجه فى تدريس الهندسة على التفكير التجريدى وبقاء أثر التعلم .

(٣) إعادة صياغة وحدة دراسية فى ضوء خطوات طريقتى حل المشكلات والاكتشاف الموجه .

**مشكلة البحث :** يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى السؤال الرئيسى التالى :

«ما فعالية استخدام طريقتين للتدريس على التفكير التجريدى وبقاء أثر التعلم فى الهندسة بالمرحلة الإعدادية ؟ »ويتفرع هذا السؤال الرئيسى إلى الأسئلة الفرعية التالية :

(١) هل التعلم بطريقة حل المشكلات ينمى التفكير التجريدى عند التلاميذ منخفضى التحصيل فى الهندسة بالصف الثانى الإعدادى ؟

(٢) هل تختلف طريقة حل المشكلات عن الطريقة المعتادة فى تنمية التحصيل فى الهندسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالصف الثانى الإعدادى ؟

(٣) هل التعلم بطريقة الاكتشاف الموجه ينمي التفكير التجريدى عند التلاميذ منخفضى التحصيل بالصف الثانى الإعدادى ؟

(٤) هل تختلف طريقة الاكتشاف الموجه عن الطريقة المعتادة في تنمية التحصيل في الهندسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالصف الثانى الإعدادى ؟

(٥) ما فعالية كل طريقة من طرائق التدريس المستخدمة في البحث في بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ في الهندسة بالصف الثانى الإعدادى ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التحصيل فى الهندسة لدى أفراد كل فئة من فئات عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التحصيل فى الهندسة لدى أفراد كل فئة من فئات عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة بالمعتادة من حيث تنمية التفكير التجريدى لدى أفراد كل فئة من فئات عينة البحث .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التفكير التجريدى لدى أفراد كل فئة من فئات عينة البحث .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية لعينة البحث من حيث تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية لعينة البحث من حيث تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٧) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التفكير التجريدي الكلية لعينة البحث .

(٨) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التفكير التجريدي الكلية لعينة البحث .

(٩) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المؤجل المتصل ببقاء أثر التعلم .

(١٠) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المؤجل المتصل ببقاء أثر التعلم .

**العينة والإجراءات :**

تم اختيار عينة البحث الحالي في صورتها النهائية (١٤٧) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الزهراء الإعدادية للبنات بإدارة أبو كبير التعليمية وقد شملت تلك العينة ثلاثة فصول دراسية مقسمة إلى ثلاث مجموعات :

**المجموعة التجريبية الأولى :** وهي التي تتكون من (٤٩) طالبة وتدرس الهندسة بطريقة حل المشكلات .

**المجموعة التجريبية الثانية :** وهي التي تتكون من (٤٩) طالبة وتدرس الهندسة بطريقة الاكتشاف الموجه .

**المجموعة الثالثة :** وهي المجموعة الضابطة وتتكون من (٤٩) طالبة وتدرس الهندسة بطريقة التدريس المعتادة دون اتباع أية معالجات تجريبية .

وتم اتباع الاجراءات التالية فى البحث :

(١) تحديد عينة البحث بحيث توفرت فيها الشروط الخاصة بضبط المتغيرات التالية: مستوى التحصيل السابق ، والتفكير التجريدى .

(٢) تدريب المعلمين الذين قاموا بالتدريس للمجموعتين التجريبيتين باستخدام طريقتى حل المشكلات والاكتشاف الموجه على كيفية استخدام هاتين الطريقتين بعد أن قام الباحث بصياغة وحدة الأشكال الرباعية بناء على طريقتى التدريس المقترحة لكل مجموعة تجريبية .

(٣) بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم اتباع طريقة التدريس المعتادة دون أية معالجات تجريبية .

(٤) ضبط المتغيرات المشار إليها فى عينة البحث لضمان تقارب الجوانب التى قد تؤثر فى سير التجربة ومنها التحصيل القبلى فى الهندسة والتفكير التجريدى وذلك قبل البدء فى التجربة .

(٥) بعد الانتهاء من تدريس نفس الوحدة الهندسية لكل من مجموعات البحث تم تطبيق كلا من الاختبار التحصيلى فى الهندسة واختبار التفكير التجريدى وذلك بهدف القياس البعدى .

(٦) إعادة تطبيق الاختبار التحصيلى بعد ثلاثة أسابيع على عينة الدراسة لبيان مدى فعالية طرق التدريس المستخدمة في البحث على بقاء أثر التعلم .

(٧) تحليل درجات التلاميذ أفراد عينة البحث ومعالجتها إحصائياً للتوصل إلى النتائج وتفسيرها ، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات .

**الأدوات :**

(١) اختبار تحصيلى فى وحدة الأشكال الرباعية لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى «إعداد الباحث» .

(٢) اختبار «بيرنى» للتفكير التجريدى تعريب «عبدالله المقوشى» (١٩٨٥) .

**النتائج :** أسفر البحث عن مايلى :

(١) فاعلية طريقة حل المشكلات فى تنمية التحصيل فى الهندسة لدى أفراد عينة البحث «عاديون ومنخفضو التحصيل» حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة

من حيث تنمية التحصيل في الهندسة لدى التلاميذ عادى ومنخفضى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٢) فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل في الهندسة لدى أفراد عينة البحث «عاديون ومنخفضو التحصيل»، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التحصيل في الهندسة لدى التلاميذ عادى ومنخفضى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٣) فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير التجريدى لدى أفراد عينة البحث «عاديون ومنخفضو التحصيل»، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التحصيل في الهندسة لدى التلاميذ عادى ومنخفضى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٤) فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التجريدى لدى أفراد عينة البحث «عاديون ومنخفضو التحصيل»، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة من حيث تنمية التفكير التجريدى لدى التلاميذ عادى ومنخفضى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية من حيث تنمية التحصيل في الهندسة لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية من حيث تنمية التحصيل في الهندسة لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بطريقة حل المشكلات والمجموعة

الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية من حيث التفكير التجريدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة لدى المجموعة الكلية من حيث تنمية التفكير التجريدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

(٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلى المؤجل المتصل ببقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

(١٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية بطريقة الاكتشاف الموجه والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلى المؤجل المتصل ببقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

## (٥ – ١١) التفكير الهندسي

**إبراهيم محمد رشوان عشوش (١٩٩٦)**

**✪ "تنمية مستويات التفكير الهندسي وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"**

**مشكلة الدراسة** : تتلخص مشكلة الدراسة فى الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى:

«إلى أى مدى يمكن تنمية مستويات التفكير الهندسى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيسي يتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية»

(١) ما مستويات التفكير الهندسى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ؟

(٢) ما مستويات النمو المعرفى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ؟

(٣) ما علاقة مستويات التفكير الهندسى بمستويات النمو المعرفى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ؟

(٤) ما أثر الاستراتيجية التدريسية على تنمية مستويات التفكير الهندسى لدى تلاميذ

الصف الثالث الإعدادى ؟

(٥) ما أثر الاستراتيجية التدريسية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الهندسة ؟

(٦) إلى أى مدى ترتبط مستويات التفكير الهندسى بتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ؟

(٧) ما الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لاختبار التفكير الهندسى ؟

(٨) ما الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لاختبار التحصيل فى الهندسة ؟

**فروض الدراسة :**

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث بصياغة الفروض الصفرية التالية :

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات التلاميذ فى مستويات التفكير الهندسى ومستويات النمو المعرفى .

(٢) ( أ ) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس على اختبار التفكير الهندسى .

(ب) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة قبل وبعد التدريس على اختبار التفكير الهندسى .

(جـ) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على القياس البعدى لاختبار التفكير الهندسى .

(٣) ( أ ) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس على اختبار التحصيل فى الهندسة .

(ب) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس على اختبار التحصيل فى الهندسة .

(جـ) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى

درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدى لاختبار التحصيل فى الهندسة .

(٤) ( أ ) لاتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مستويات التفكير الهندسى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

(ب) لاتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مستويات التفكير الهندسى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

(٥) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على القياس القبلى والبعدى لاختبار التفكير الهندسى .

(٦) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على القياس القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى الهندسة .

**أدوات الدراسة :**

(١) إختبار التفكير الهندسى وهو من إعداد الباحث .

(٢) إختبار تحصيلى فى الهندسة وهو من إعداد الباحث .

(٣) إختبار «لونجيه» "Longeat" وهو من تعريب عبدالمنعم حسن .

(٤) اختبار ذكاء الشباب وهو من إعداد حامد زهران .

(٥) دليل معلم لدروس مقرر الهندسة تم إعداده فى ضوء الخطوات التدريسية المستخدمة فى الدراسة .

**اجراءات الدراسة :**

تحددت إجراءات الدراسة فيما يلى :

**أولاً : جانب نظرى :**

بهدف تحديد مستويات التفكير الهندسى وتحدد الخطوات التدريسية التى يتم التدريس بها لمقرر الهندسة للمجموعة التجريبية وبناء الأدوات ، ويتضمن مايلى :

(١) إطار نظرى عن ماهية التفكير – التفكير فى الرياضيات وأنماطه – مستويات التفكير الهندسى – ماهية الهندسة وجوانب التعلم فيها – استراتيجيات تدريس المفاهيم والتعميمات والبرهان – أهداف تدريس الهندسة بالمرحلة الإعدادية – مستويات النمو المعرفى كما حددها بياجيه – الخطوات التدريسية التى تبناها

الباحث فى إعداد دروس الهندسة للمجموعة التجريبية .

(٢) دراسات سابقة (عربية وأجنبية) تتناول العلاقة بين كل من التفكير الرياضى وأساليب التفكير فى الهندسة ومستويات التفكير الهندسى وعلاقاتها ببعض المتغيرات المعرفية ، وذلك بهدف صياغة فروض الدراسة الحالية وتفسير النتائج.

**ثانياً : جانب تجريبى :**

بهدف بناء الأدوات والتجريب للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية وتتضمن مايلى:

(١) تم تحليل محتوى كتاب الهندسة المقرر على تلاميذ الصف الثالث الإعدادى طبعة (١٩٩٤/٩٣) وذلك لتحديد الأوزان النسبية لكل من المفاهيم والتعميمات والمهارات التى يتضمنها الكتاب بهدف بناء الاختبار التحصيلى فى الهندسة .

(٢) تم بناء اختبار التفكير الهندسى بعد تحديد مستويات التفكير الهندسى فى أدبيات الدراسة .

(٣) تم تطبيق اختبار التفكير الهندسى على العينة التشخيصية والتى تتكون من (٣٢٢) تلميذ وتلميذه فى العام الدراسى (١٩٩٤/٩٣) وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة .

(٤) تم تطبيق اختبار «لونجيه» على نفس العينة التشخيصية وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة .

(٥) من الخطوتين (٣ ، ٤) تم دراسة العلاقة بين مستويات التفكير الهندسى ومستويات النمو المعرفى وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة .

(٦) تم إعداد دروس دليل المعلم وفق الخطوات التدريسية المحددة بالإطار النظرى للدراسة وذلك بعد عرض الدروس على المحكمين وإقرارها فى صورتها النهائية.

**لإجراء تجربة الدراسة تم إتباع مايلى :**

( أ ) تم اختيار مدرستين من مدارس إدارة قلين التعليمية اختياراً عشوائياً لتمثل أحدها المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المُجموعة الضابطة وتكونت العينة الكلية من (١١٩) تلميذ وتلميذة .

(ب) تم تطبيق الأدوات التالية على تلاميذ وتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف بحث التجانس بينهم والتعرف على الدرجات القبلية على الاختبارات التالية :

* اختبار التفكير الهندسى .
* اختبار التحصيل فى الهندسة .
* اختبار لونجيه Longeat .
* اختبار ذكاء الشباب لحامد زهران .

(جـ) قام الباحث بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية وفق دليل المعلم وترك المجموعة الضابطة لمدرسى الرياضيات بالمدرسة وذلك لمدة عام دراسى كامل (١٩٩٥/٩٤) .

( د ) تم تطبيق اختبارى التفكير الهندسى والتحصيل فى الهندسة بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتين بهدف القياس البعدى وذلك للإجابة عن باقى أسئلة الدراسة .

(٨) تم تصحيح أوراق الإجابة ومعالجتها إحصائياً بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة.

(٩) تم عرض أهم النتائج وتفسيرها فى ضوء متغيرات الدراسة .

(١٠) تم تقديم التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية .

**نتائج الدراسة :**

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

(١) يتوزع تلاميذ عينة الدراسة التشخيصية (٣٢٢) تلميذ وتلميذة على مستويات التفكير الهندسى كالتالى :

(٦٨,٣ ٪) من التلاميذ يقعون فى مستوى التصور Visualization

(١٩,٣ ٪) من التلاميذ يقعون فى مستوى التحليل Analysis .

(١,٩ ٪) من التلاميذ يقعون فى مستوى الاستدلال غير الشكلى Informal Ded-ucation .

(١,٥ ٪) من التلاميذ يقعون فى مستوى الاستدلال Deducation .

(٠,٦ ٪) من التلاميذ يقعون فى مستوى البرهان الهندسى Geometric proof أى أن غالبية تلاميذ العينة يقعون فى مستوى التصور .

يتوزع تلاميذعينة الدراسة التشخيصية (٣٢٢) تلميذ وتلميذة على مستويات النمو المعرفى كالتالى :

(٩٠,٠٦ ٪) من التلاميذ يقعون فى المستوى المحسوس .

(٧,٧٦ ٪) من التلاميذ يقعون فى المستوى الانتقالى .

(٢,١٨ ٪) من التلاميذ يقعون فى المستوى المجرد .

(٣) إرتفع مستوى التلاميذ فى التفكير الهندسى بإرتفاع مستوى النمو المعرفى لديهم.

(٤) النسب المئوية لتوزيع تلاميذ المجموعة التجريبية عند التطبيق القبلى لاختبار التفكير الهندسى كالتالى :

لم يصل (٢٣,٣ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التصور .

وصل (٦٥ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التصور .

وصل (١١,٧ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التحليل

ولم يصل أى تلميذ إلى مستويات التفكير الهندسى الأعلى من مستوى التحليل وهذا يدل على ضعف مستوى التفكير لدى التلاميذ .

(٥) النسب المئوية لتوزيع تلاميذ المجموعة التجريبية عند التطبيق البعدى لاختبار التفكير الهندسى كالتالى :

لم يصل (١,٧ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التصور .

وصل (٤١,٧ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التصور .

وصل (٢٨,٣ ٪) من التلاميذ إلى مستوى التحليل .

وصل (١٦,٧ ٪) من التلاميذ إلى مستوى الاستدلال غير الشكلى .

وصل (١١,٧ ٪) من التلاميذ إلى مستوى الاستدلال .

وهذا يدل على الأثر الدال إحصائياً للاستراتيجية التدريسية فى تنمية مستويات التفكير الهندسى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٦) إرتفع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية فى التفكير الهندسى بعد التدريس عما كان عليه قبل التدريس . حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الهندسى لصالح التطبيق البعدى .

(٧) إرتفع مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة فى التفكير الهندسى بعد التدريس عما كان عليه قبل التدريس ، حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الهندسى لصالح التطبيق البعدى .

(٨) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الهندسي . مما يدل على أن الاستراتيجية التدريسية أفضل من الطريقة المتبعة في تنمية التفكير الهندسي لدى التلاميذ .

(٩) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل في الهندسة . مما يدل على أن الاستراتيجية التدريسية أفضل من الطريقة المتبعة في إرتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

(١٠) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة .

(١١) لم يستدل للجنس على أى تأثير دال إحصائياً في تنمية مستويات التفكير الهندسي .

(١٢) لم يستدل للجنس على أى تأثير دال إحصائياً في التحصيل الدراسي الهندسي .

**أيمن مصطفي عبدالقادر (١٩٩٧)**

✪ **"فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدي الطلاب معلمي الرياضيات وعلاقته بمستويات "فان هيلي" للتفكير الهندسي (دراسة وصفية - تجريبية)"**

**مشكلة الدراسة** : تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

(١) ما مدى فهم الطلاب معلمى الرياضيات الأشكال الهندسية وخواصها ؟

(٢) ما مظاهر سوء فهم هؤلاء الطلاب الأشكال الهندسية وخواصها ؟

(٣) ما العلاقة بين فهم الأشكال الهندسية وخواصها ومستويات التفكير الهندسي لديهم مقاسة باختبار «فان هيلى» ؟

(٤) إلى أى مدى يسهم فهم كلٍ من الأشكال الهندسية وخواصها في تحديد مستوى التفكير الهندسي لدى هؤلاء الطلاب ؟

(٥) ما المعالجة المقترحة لتنمية فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدى الطلاب معلمى الرياضيات ؟

(٦) ما فاعلية المعالجة المقترحة (الأنشطة العلاجية) التى يمكن استخدامها في تنمية فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدى الطلاب معلمى الرياضيات ؟

**فروض الدراسة :**

وفقاً لتحديد مشكلة الدراسة وحدودها تختبر مدى صحة كل فرض من الفروض الآتية :

(١) يوجد فرق معنوى بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد عينة الدراسة الوصفية فى اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها و ٦٠٪ من النهاية العظمى لدرجته ، وذلك لغير صالح هؤلاء الأفراد .

(٢) نسبة الكفاءة المتعلقة بفهم أفراد عينة الدراسة الوصفية هى نسبة غير مقبولة .

(٣) توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة بين فهم أفراد عينة الدراسة الوصفية كلاً من الأشكال الهندسية وخواصها ومستويات التفكير الهندسى لديهم مقاسة باختبار «فان هيلى» .

(٤) يسهم فهم أفراد عينة الدراسة الوصفية كلاً من الأشكال الهندسية وخواصها فى تحديد مستويات التفكير الهندسى لديهم مقاسة باختبار «فان هيلى» .

(٥) يتصف استخدام المعالجة المقترحة لتنمية فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدى أفراد المجموعة التجريبية بالفاعلية فى هذا الصدد .

يختبر مدى صحة الفروض ١ ، ٣ ، ٤ فى صورتها الصفرية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، ويختبر مدى صحة الفرض الثانى آخذاً فى الإعتبار نسبة الكفاءة ٧٥/١٠٠ ، ٧٥/١٠٠ ، بينما يختبر مدى صحة الفرض الخامس عند مستوى الدلالة ١ ، ٢ كما أشار Blacke .

## عينة الدراسة :

(١) يعنى بتوفير إجابات عن الأسئلة الأربعة الأولى من أسئلة الدراسة من خلال عينة من طلاب الفرقة الرابعة ، شعبة الرياضيات ، فى بعض كليات التربية ، فى الأسكندرية – دمنهور – عين شمس (التربية – البنات) فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ بلغ عددها ٣٦٠ طالب وطالبة .

(٢) يعنى بتوفير الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة من خلال عينة من طلاب الفرقة الرابعة ، شعبة الرياضيات ، فى كلية التربية بالأسكندرية فى العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦ بلغ عددها ١١٤ طالب وطالبة .

## أدوات الدراسة :

تعتمد الدراسة على أداتين أساسيتين هما :

(١) اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها . (إعداد الباحث) .

(٢) اختبار «فان هيلى» للتفكير الهندسى . (صورة يقوم الباحث بتعريبها وضبطها) .

**إجراءات الدراسة :**

(١) بناء اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها لقياس فهم الطلاب معلمي الرياضيات الأشكال الهندسية وخواصها وذلك من خلال الخطوات التالية :

( أ ) تحديد كلاً من الأشكال الهندسية الأساسية وتعريفاتها بالإضافة إلى الخواص الرياضية لتلك الأشكال المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية بمراحل التعليم ماقبل الجامعي . وذلك عن طريق تحليل تلك الكتب ثم التأكد من ثبات وصدق التحليل وعمل قائمة الأشكال الهندسية وخواصها الرياضية وعرضها على لجنة من المحكمين ثم تعديلها فى ضوء آرائهم .

(ب) بناء اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها وذلك بعد تحديد الهدف من الاختبار وتحديد شكل بنوده ووضع التعليمات الخاصة بالاختبار وطريقة تصحيحه ثم عرضه على لجنة من المحكمين .

(جـ) التجريب الإستطلاعى للاختبار لتحديد مدى صلاحيته كأداة بحثية وذلك من خلال حساب ثباته وصدقه ومعاملات سهولة بنوده وصدقها ومتوسط زمن أداء الطلاب فى الاختبار .

(٢) تعريب اختبار «فان هيلى» للتفكير الهندسى وضبطه وقد مر بالخطوات التالية :

( أ ) ترجمة اختبار «فان هيلى» للتفكير الهندسى وعرضه على لجنة من المحكمين للتأكد من صحة التراكيب اللغوية وصحة الترجمة .

(ب) التجريب الاستطلاعى لاختبار «فان هيلى» لتحديد مدى صلاحيته كأداة بحثية فى هذه الدراسة وذلك من خلال حساب ثباته وصدقه ومعاملات سهولة بنوده وصدقها ومتوسط زمن أداء الطلاب المعلمين فى الاختبار .

(٣) تطبيق اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها ، واختبار «فان هيلى» للتفكير الهندسى (الصورة المعربة) على أفراد عينة الدراسة الوصفية والتى شملت ٣٦٠ طالباً معلماً فى الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات فى أربع من كليات التربية .

(٤) توصيف معالجة مقترحة بهدف تنمية فهم الطلاب معلمى الرياضيات الأشكال الهندسية وخواصها استناداً إلى النتائج التى أظهرتها الدراسة الوصفية جنباً إلى جنب مع اعتبار الإمكانات المتاحة فى معظم كليات التربية . وقد شملت واحداً وثمانين نشاطاً علاجياً مؤسساً على أسلوب الاكتشاف الموجه وقد تم عرضها على لجنة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها فى تنمية فهم الطلاب معلمى الرياضيات الأشكال الهندسية وخواصها الرياضية .

(٥) تجريب المعالجة المقترحة على أفراد عينة الدراسة التجريبية والتى شملت ١١٤ طالباً معلماً فى الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة الأسكندرية بهدف تحديد فاعليتها فى تنمية فهم الأشكال الهندسية وخواصها الرياضية .

**خلاصة النتائج :**

(١) أن فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة الوصفية – لستة عشر شكلاً من الأشكال العشرين محل اهتمام الدراسة أقل من ٥٠٪ .

(٢) أن فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة الوصفية – لثلاثة وخمسين خاصية رياضية للأشكال الهندسية – من مجموع ثلاثة وسبعين خاصية – أقل من ٥٠٪ .

(٣) يوجد فرق معنوى بين متوسط فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة الوصفية – الأشكال الهندسية وخواصها الرياضية كما تحددها درجاتهم فى اختبار فهم الأشكال الهندسية وخواصها والمتوسط الإعتبارى للاختبار وذلك لغير صالح الطلاب عند مستوى ٠,٠٥ .

(٤) تدنى نسبة الكفاءة المتعلقة بفهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة الوصفية – حيث كان حدى نسبة الكفاءة ١٥/١٠٠ ، ٧٥/١ .

(٥) معامل الارتباط بين فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة ادراسة الوصفية – الأشكال الهندسية ومستويات التفكير الهندسى لديهم مقاسة باختبار «فان هيلى» يساوى ٠,٣٥ وهو معامل ارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

(٦) معامل الارتباط بين فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة الوصفية – خواص الأشكال الهندسية ومستويات التفكير الهندسى لديهم مقاسة باختبار «فان هيلى» يساوى ٠,٣٣ وهو معامل ارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

(٧) يسهم فهم الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسية الوصفية – فى تحديد مستوى التفكير الهندسى بمقدار ٠,٤١ كما يسهم فهمهم خواص الأشكال الهندسية فى تحديد مستوى التفكير الهندسى بمقدار ٠,١٢ .

(٨) يتصف استخدام المعالجة المقترحة لتنمية فهم الأشكال الهندسية وخواصها الرياضية لدى الطلاب معلمى الرياضيات – أفراد عينة الدراسة التجريبية – بالفاعلية فى هذا الصدد إذ تبلغ نسبة الكسب المعدل «لبلاك» ١,٢٨٨ .

## (٥ - ١٢) التفكير الاستقرائي والاستدلالي

**محمد أمين المفتي (١٩٧٤)**

✪ **"تنمية التفكير الاستدلالي - دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية للمرحلة الثانوية بالصف الأول"**

**مشكلة البحث :**

كمحاولة لدراسة أثر كل من تدريس الرياضيات الحديثة ، وتدريس الرياضيات التقليدية على تنمية التفكير الاستدلالى لدى التلاميذ . حدد الباحث المشكلة فى الإجابة عن السؤال التالى :

هل هناك فرق بين أثر تدريس الرياضيات الحديثة ، وأثر تدريس الرياضيات التقليدية فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية؟

وكان لزاماً على البحث لكى يحقق غايته أن يحاول الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية :

(١) ماهى المكونات الرئيسية للتفكير الاستدلالى ؟

(٢) كيف يمكن قياس التفكير الاستدلالى لدى التلاميذ ؟

(٣) كيف يستخدم الأسلوب الاستدلالى فى كل من مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية للصف الأول من المرحلة الثانوية ؟

وقد حدد البحث مصطلحات البحث كما يلى :

**(١) الرياضيات الحديثة :**

يقصد بها مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوى الذى تم إعداده بواسطة نخبة من أساتذة الرياضيات وتدريسها فى الجامعات المصرية والعربية تحت إشراف هيئة اليونسكو ، وقررته وزارة التربية على تلاميذ هذا الصف من هذه المرحلة .

**(٢) الرياضيات التقليدية :**

يقصد بها مقرر الرياضيات الذى وضعته وزارة التربية للصف الأول من المرحلة الثانوية .

**(٣) نظام المسلمات :**

(أ) فئة من المسميات الأولية .

(ب) فئة من المسلمات عن المسميات الأولية .

(جـ) فئة من المعرفات التى يتطلب تطور النظام تعريفها .

(د) فئة من النظريات التى يمكن استنتاجها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من المسلمات .

**(٤) التركيب الرياضى :**

تنظيم عام يحقق خواص ومسلمات بغض النظر عن نوعية العناصر وطبيعة العمليات التى تحقق فى ظلها هذه الخواص .

**(٥) المنطق الصورى أو الشكلى :**

هو فرع المنطق الذى يبحث فى المبادىء العامة للتفكير المجرد وفى القواعد الضرورية التى يسير عليها الفكر فى بحثه فى جميع الموضوعات بلا تمييز بينها ويضع قواعد التفكير ناظراً إلى الشكل فحسب بصرف النظر عن مضمون المعرفة وموضوعها .

**(٦) التفكير الاستدلالى :**

هو عملية عقلية منطقية يتقدم فيها العقل من قضايا مسلم بصحتها إلى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة وتكون جديدة عن القضايا الأصلية ، وذلك دون الإلتجاء إلى التجربة .

وهناك أسلوبان للاستدلال :

( أ ) الاستدلال الاستنباطى :

وهو الذى يتقدم فيه العقل من القضية العامة إلى القضايا الخاصة .

(ب) الاستدلال الاستقرائى :

وهو الذى يتقدم فيه العقل من القضايا الخاصة إلى القضايا العامة .

**(٧) الاستنتاج :**

هو العملية التى يتم بواسطتها استخلاص معلومة جديدة من مقدمات لوحظت أو افترضت .

**خطة البحث :**

تتلخص الخطة التى اتبعهاالبحث الحالى لمعالجة المشكلة فى :

(١) دراسة لطبيعة التفكير الاستدلالى وتحديد مكوناته .

(٢) بيان كيفية استخدام الأسلوب الاستدلالى فى كل من مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية .

(٣) وضع اختبار التفكير الاستدلالى .

(٤) تطبيق الاختبار على مجموعتين قبل وبعد الدراسة :

( أ ) مجموعة تدرس مقرر الرياضيات الحديثة للصف الأول من المرحلة الثانوية.

(ب) مجموعة تدرس مقرر الرياضيات التقليدية للصف الأول من المرحلة الثانوية .

(٥) تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها .

**أولاً** : حاول البحث أن يجيب على السؤال التالى :

ماهى المكونات الرئيسية للتفكير الاستدلالى ؟

وفى سبيل هذا عالج النواحى التالية :

(١) الأراء والكتابات السابقة التى تناولت التفكير الاستدلالى .

(٢) التعريفات التى وردت فى المراجع عن التفكير الاستدلالى .

(٣) الأراء الخاصة بمكونات التفكير الاستدلالى .

(٤) التعريفات التى وردت فى المراجع عن مكونات التفكير الاستدلالى .

قد خلص من ذلك بما يأتى :

(١) التفكيرالاستدلالى هو عملية عقلية منطقية يتقدم فيها العقل من القضايا مسلم بصدقها إلى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة وتلزم أن تكون جديدة بالنسبة للقضايا الأصلية دون الالتجاء للتجربة .

(٢) الاستنباط : هو الذى يتقدم فيه العقل من القضية العامة إلى القضايا الخاصة .

(٣) الاستقراء : هو الذى يتقدم فيه العقل من القضايا الخاصة إلى القضية العامة .

(٤) الاستنباط والاستقراء كمكونين للاستدلال لايكفيان لتوفير شرط الانتاجية الذى يتمثل فى جدة القضايا الناتجة ، وبالتالى اقترح إضافة مكون آخر للاستدلال هو الاستنتاج وقد عرف كالآتى «هو العملية التى بواسطتها يتم استخلاص معلومة جديدة من مقدمات لوحظت أو اقترنت» .

**ثانياً** : حاول البحث أن يجب على السؤال التالى :

كيف يمكن قياس التفكير الاستدلالى لدى التلاميذ ؟

وفى سبيل هذا عالج النواحى التالية :

(١) الآراء والكتابات السابقة عن كيفية قياس التفكير الاستدلالى .

(٢) دراسة الاختبارات السابقة فى الخارج وفى جمهورية مصر العربية .

(٣) وضع تعريفات إجرائية لمكونات التفكير الاستدلالى .

(٤) فى ضوء ماسبق تم وضع مواقف اختبار التفكير الاستدلالى فى صورتها المبدئية .

(٥) عرض الاختبار على محكمين .

(٦) تجربة الاختبار مبدئياً ومعالجة النتائج إحصائياً .

(٧) وضع الاختبار فى صورته النهائية بناء على الخطوتين السابقتين .

**ثالثاً** : حاول البحث أن يجيب على السؤال التالى :

كيف يستخدم الأسلوب الاستدلالى فى كل من مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية للصف الأول الثانوى ؟

وفى سبيل هذا عالج النواحى التالية :

(١) طبيعة الرياضيات بصفة عامة .

(٢) المنهج المتبع فى معالجة الرياضيات .

(٣) الاختلاف بين مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية من حيث استخدام الأسلوب الاستدلالى .

وقد تطلب هذا :

(أ) حصر الموضوعات التى تدرس فى كل مقرر وتصنيفها إلى موضوعات متشابهة أى تتضمن نفس المحتوى وموضوعات غير متشابهة .

(ب) تحليل هذه الموضوعات بناء على الاعتبارات التى ذكرت فى الفصل الثالث لبيان مدى الاختلاف بين استخدام الأسلوب الاستدلالى فى كل منها.

(٤) دراسة لطريقة التدريس المتبعة فى كل من مقرر الرياضيات الحديثة ومقرر الرياضيات التقليدية .

وقد خلص من الدراسة السابقة بما يلى :

(١) يستخدم مقرر الرياضيات الحديثة الأسلوب الاستدلالى فى كافة موضوعات المقرر بينما يستخدم مقرر الرياضيات التقليدية هذا الأسلوب فى الهندسة فقط .

(٢) يستخدم الأسلوب الاستدلالى فى المقرر الحديث بصورة أكثر وضوحاً منها فى المقرر التقليدى .

(٣) تتنوع طبيعة التمارين فى المقررالحديث بينما تغلب الطبيعة التطبيقية على تمارين المقرر التقليدى .

(٤) يستخدم المقرر الحديث الطريقة التركيبية والأسلوب المباشر وغير المباشر فى البرهان بينما يستخدم المقرر التقليدى الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية والأسلوب المباشر فى البرهان . أما الأسلوب غير المباشرة فيستخدمه فى حدود ضيقة.

(٥) طريقة التدريس المتبعة فى مقرر الرياضيات الحديثة :

( أ ) تركز على فهم المفاهيم الرياضية التى تستخدم فى المقدمات التى تبدأ منها عملية الاستدلال .

(ب) تستخدم طريقة المسلمات فى معالجة معظم موضوعات المقرر .

(جـ) تستخدم كل من الاستقراء والاستنباط أى السير من الجزئيات إلى الكل ثم من الكل إلى الجزئيات .

( د ) تدريب التلاميذ على استخدام أساليب البرهنة المختلفة وكيفية استخدامها فى الوصول إلى نتائج معينة من مقدمات معطاه .

(هـ) الاهتمام بعمليات الاستنتاج من خلال تقديم تمارين ذات طبيعة كشفية للتلاميذ .

(٦) طريقة التدريس المتبعة فى مقرر الرياضيات التقليدية :

( أ ) تركز على فهم النظريات وكيفية تطبيقها على الحالات الفردية التى تتمثل فى تمارين ذات طبيعة تطبيقية .

(ب) توضيح كيفية استخدام عملية الاستقراء فى بعض المواقف التعليمية .

(جـ) تدريب التلاميذ على أساليب البرهنة المختلفة وكيف يمكن بواسطتها الوصول إلى النتائج من مقدمات معينة .

رابعاً : حاول البحث فى الجزء الأخير منه الإجابة على السؤال الرئيسى التالى:

هل هناك فرق بين أثر تدريس الرياضيات الحديثة وأثر تدريس الرياضيات التقليدية فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية ؟

وفى سبيل هذا أجريت الخطوات التالية :

(١) اختبار مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الثانوى من دارسى الرياضيات الحديثة ، والثانية من دارسى الرياضيات التقليدية .

(٢) ضبط المتغيرات المؤثرة فى كل من المجموعتين مثل العمر الزمنى ، والمستوى التحصيلى والمستوى الاقتصادى الاجتماعى والذكاء والخبرة السابقة .

(٣) تطبيق اختبار التفكيرالاستدلالى الذى قام الباحث بإعداده فى الفصل الرابع على المجموعتين مرتين الأولى فى بداية العام الدراسى ٧٣-٧٤ والثانية فى نهاية العام الدراسى ٧٣-٧٤ .

(٤) تصحيح الاختبار وتفريغ النتائج ومعالجتها احصائياً .

وتتلخص المعالجة الإحصائية في الآتى :

( أ ) إيجاد المتوسط والانحراف المعيارى والخطأ المعيارى لكل من المجموعتين لدرجات اختبار التفكير الاستدلالى القبلى والبعدى .

(ب) إيجاد المتوسط والانحراف المعيارى والخطأ المعيارى لكل من المجموعتين لدرجات الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الاستدلالى القبلى والبعدى.

(جـ) إيجاد النسبة الحرجة للفروق بين المتوسطات .

( د ) إيجاد الدلالة الإحصائية للفروق .

هذا وقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) حدث نمو فى التفكير الاستدلالى ومكوناته لدى تلاميذ المجموعة التى درست مقرر الرياضيات الحديثة لمدة عام دراسى .

(٢) حدث نمو فى التفكير الاستدلالى وكذلك فى مكونين له وهما الاستنباط ، والاستقراء دون أن يحدث ثمة نمو فى الاستنتاج وذلك لدى تلاميذ المجموعة التى درست مقرر الرياضيات التقليدية لمدة عام دراسى .

(٣) حدث نمو فى التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المجموعة التى درست مقرر الرياضيات الحديثة لمدة عام دراسى أكبر من النمو الذى حدث فى التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المجموعة التى درست الرياضيات التقليدية لمدة عام دراسى .

أى أن المجموعة التى درست مقرر الرياضيات الحديثة تبرز المجموعة التى درست مقرر الرياضيات التقليدية فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

**مديرس عنبر (١٩٨٤)**

✪ ***"أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الإعدادي في الأردن"***

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

**السؤال الأول** : هل يختلف أثر كل من طريقتي الاستقصاء والمناقشة فى تنمية مهارتى التفكير الاستقرائى والاستنتاجى معاً لطلاب الصف الثالث الإعدادى فى مادة التاريخ فى الأردن ؟

**السؤال الثانى** : هل يختلف أثر كل من طريقتى الاستقصاء والمناقشة فى تنمية مهارة التفكير الاستنتاجى لطلاب الصف الثالث الإعدادى فى مادة التاريخ فى الأردن؟

**السؤال الثالث** : هل يختلف أثر كل من طريقتى الاستقصاء والمناقشة فى تنمية مهارة التفكير الاستقرائى لطلاب الصف الثالث الإعدادى فى مادة التاريخ فى الأردن؟

واقتصرت عينة الدراسة على مجموعتين (شعبتين) من طلاب الصف الثالث الإعدادى فى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية فى مدينة أربد ومخيمها . وقد تم تطبيق طريقة الاستقصاء على إحدى شعب الصف الثالث الإعدادى اختيرت عشوائياً فى مدرسة ذكور مدينة أربد الإعدادية الأولى . أما الشعبة الأخرى التى تم تدريسها بطريقة المناقشة ، فقد جرى اختيارها باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من بين شعب الصف الثالث الإعدادى فى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية فى مدينة أربد ومخيمها .

وقد قام بتدريس الشعبتين ، شعبة الدراسة وشعبة المقارنة ، معلمان متخصصان بالدراسات الاجتماعية ، تحت إشراف الباحث ، وحسب الخطة المرسومة والمفصلة التى وضعها لكل منهما . وتمثلت المادة الدراسية المستخدمة فى وحدة «المد الاسلامى» . وهى تمثل إحدى وحدات كتاب تاريخ العرب والمسلمين ، المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم فى الأردن للعام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ . وقد تم تحضير المادة الدراسية لستة لقاءات صفية لتناسب كلاً من طريقتى الاستقصاء والمناقشة ، حيث تم إعطاء درس واحد فى كل لقاء .

وكانت أدوات البحث الرئيسة فى هذه الدراسة اختبار تفكير يتكون من جزأين : يقيس الجزء الأول منه مستوى مهارة التفكير الاستنتاجى ، ويقيس الجزء الثانى مستوى مهارة التفكير الاستقرائى . وقد تم تطبيقه على كلتا مجموعتى الدراسة والمقارنة ، وذلك لقياس مستوى مهارتى التفكير الاستنتاجى والاستقرائى قبل التجربة وبعد الانتهاء منها .

وجرى التأكد من صدق الاختبار بجزأيه من حيث المحتوى من قبل لجنة من المحكمين المختصين . كما جرى التأكد من ثباته وثبات كل جزء منه باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون (٢٠) (KR 20) . وقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلى ٠,٨٠ تقريباً ، ومعامل ثبات اختبار التفكير الاستنتاجى ٠,٧٥ تقريباً ، ومعامل ثبات اختبار التفكير الاستقرائى ٠,٧٢ تقريباً .

وقد تم جمع البيانات الاحصائية على اختبار التفكير الاستقرائى والاستنتاجى ، وتبويب علامات طلاب كل من مجموعتى الدراسة والمقارنة فى جداول توزيعات تكرارية . ومن خلال استعمال الاختبار الاحصائى (ت) ، وتحليل التباين ومستوى الدلالة الإحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) ، بينت قيم (ت) وقيم (ف) المحسوبة مايلى :

(١) وجود فرق ذى دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) بين متوسط أداء طلاب الصف الثالث الإعدادى على اختبار مهارتى التفكير الاستقرائى والاستنتاجى معاً ، الذين تعلموا التاريخ بطريقة الاستقصاء ، ومتوسط أداء طلاب الصف نفسه الذين تعلموا بطريقة المناقشة ولصالح مجموعة الدراسة التى تعلمت بطريقة الاستقصاء.

(٢) وجود فرق ذى دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) بين أداء طلاب الصف الثالث الإعدادى على اختبار مهارة التفكير الاستنتاجى ، الذين تعلموا التاريخ بطريقة الاستقصاء ، ومتوسط أداء طلاب الصف نفسه الذين تعلموا بطريقة المناقشة . ولصالح مجموعة الدراسة التى تعلمت بطريقة الاستقصاء .

(٣) وجود فرق ذى دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) بين أداء طلاب الصف الثالث الإعدادى على اختبار مهارة التفكير الاستقرائى الذين تعلموا مادة التاريخ بطريقة الاستقصاء ، ومتوسط أداء طلاب الصف نفسه الذين تعلموا بطريقة المناقشة ولصالح مجموعة الدراسة التى تعلمت بطريقة الاستقصاء .

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى طريقة الاستقصاء من حيث قدرتها على اكساب مهارات التفكير وتنميتها .

ويوصى الباحث باستخدام طريقة الاستقصاء فى تدريس التاريخ فى الصف

الثالث الإعدادى . كما يوصى بتدريب المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وإعدادهم وتأهيلهم على استخدام طريقة الاستقصاء ، وبحث إمكانية تعميمها فى المرحلة الثانوية والجامعية ، كما يوصى بإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر استخدام طريقة الاستقصاء على مهارات تفكير أخرى ، وفى مجتمع أوسع ومواد أخرى فى الدراسات الاجتماعية .

**لطفي عبد الباسط إبراهيم عيسى (١٩٨٩)**

**✪ "الفروق الفردية في مكونات واستراتيجيات آداء المهام الاستدلالية"**

**هدف البحث :**

سعى البحث إلى تعيين مكونات (عمليات) واستراتيجيات ومعدلات أخطاء الأداء على المهام الاستدلالية وذلك باعتبار مفردات الاختبارات النفسية للقدرة الاستدلالية مهاما معرفية ومعرفة ما إذا كانت هذه المكونات أو الاستراتيجيات أو معدلات الخطأ تختلف باختلاف نوع الاستدلال أو باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة الاستدلالية أم لا؟ وعما إذا كانت هذه المتغيرات (أزمنة كمون المكونات واستراتيجيات الأداء ومعدلات الخطأ) تختلف أيضا باختلاف مستوى القدرة (مرتفع- منخفض) ، أم لا؟

**فروض البحث:**

لقد سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

(١) تختلف مكونات (عمليات) أداء المهمة الاستدلالية باختلاف نوع الاستدلال (استقراء – استنباط).

(٢) تختلف استراتيجيات أداء المهمة الاستدلالية باختلاف نوع الاستدلال.

(٣) لاتختلف استراتيجيات أداء المهمة الاستقرائية باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(٤) لاتختلف أزمنة فترتى تجهيز المهمة الاستقرائية (فترة التجهيز الأولى – والتجهيز اللاحق) باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(٥) لاتختلف معدلات خطأ الأداء على المهمة الاستقرائية باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(٦) لاتختلف استراتيجيات وأزمنة فترتى التجهيز ومعدلات خطأ الأداء على المهمة الاستقرائية باختلاف مستوى القدرة.

(٧) لاتختلف استراتيجيات أداء المهمة الاستنباطية باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(٨) لاتختلف أزمنة فترتى تجهيز المهمة الاستنباطية (فترة التجهيز الأولى واللاحق) باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(٩) لاتختلف معدلات خطأ الأداء على المهمة الاستنباطية باختلاف المتطلبات الراهنة للمهمة.

(١٠) لاتختلف استراتيجيات وأزمنة فترتى التجهيز ومعدلات خطأ الأداء على المهمة الاستنباطية باختلاف مستوى القدرة.

**عينة البحث:**

شملت العينة الأساسية للبحث (٦٠) مفحوصا من طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة المنوفية ، وتم تصنيفهم إلى مجموعتين (٣٠) مفحوصا مرتفعى القدرة، (٣٠) مفحوصا منخفضى القدرة وذلك بعد تطبيق أربعة اختبارات استدلالية لانتقاء هذه العينة. كما شملت عينة البحث عينة أخرى استطلاعية من نفس مجتمع العينة الأساسية بلغت هذه العينة عشرة مفحوصين ، (خمسة منهم مرتفعى القدرة ، خمسة آخرين منخفضى القدرة).

**أدوات البحث:**

فى ضوء ما سعى إليه البحث لاستخدام مفردات الاختبارات النفسية كمهام تجريبية ، فقد شملت الأدوات التالية:

(أ) أدوات اختيار العينة:

تضمنت هذه الأدوات أربعة اختبارات استدلالية هى:

(١) اختبار مجموعات الحروف.

(٢) اختبار تصنيف الأشكال.

(٣) اختبار العلاقات.

(٤) اختبار الاستنتاجات.

وجميع هذه الاختبارات ضمن «بطارية الاختبارات المرجعية للعوامل المعرفية– عوامل الاستدلال».

(ب) مهام البحث والمواد المعملية المستخدمة:

وتضمنت المهام الأساسية للبحث ما يلى:

(١) مهام القدرة الاستقرائية وشملت :

(أ) مهام التماثلات (لفظية ، هندسية ، عددية) فى بعد نمط الاستجابة على المهمة (اختيار قسرى ، تكملة ، صواب / خطأ).

(ب) مهام السلاسل (حروف ، أشكال هندسية ، أعداد) ، أيضا فى بعد نمط الاستجابة (تكملة ، صواب / خطأ)

(٢) مهام القدرة الاستنباطية وشملت :

(أ) مهام القياس المنطقى غير الشرطى (ذو المعنى – وعديم المعنى) فى بعد نمط الاستجابة (اختيار قسرى ، صواب / خطأ).

(ب) مهام القياس المنطقى الشرطى ، (اختيار قسرى ، صواب/ خطأ).

(جـ) مهام القياس الخطى (اختيار قسرى ، صواب / خطأ).

**كما استخدم الباحث عدد آخر من الأدوات المساعدة وهى:**

- جهاز عرض الشرائح.
- جهاز كمبيوتر مصغر طراز Fx 8000 لتقدير الأزمنة بـ ١/ ١٠٠من الثانية.
- جهاز تسجيل وعدد (٦٠) شريط كاسيت لتسجيل بروتوكولات المفحوصين.
- كراسة إجابة، يسجل بها المفحوص اجابته على المهام، كما يدون بها أيضا بروتوكولات الأداء.

ولقد اعتمد البحث على التحليل الكيفى لبروتوكولات المفحوصين للتعرف على مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية قيد البحث.

وقام الباحث بتجربة استطلاعية – بعد إعداد مهام وأدوات الدراسة – بهدف التعرف على – الصعوبات التى يحتمل أن يواجهها عند إجراء التجربة الأساسية . وأسفرت التجربة عن عدد من جوانب القصور ، عالجها الباحث فى الدراسة الأساسية.

**خطوات التجربة الأساسية:**

تم اختبار المفحوصين فردياً ، واتخذت إجراءات تجريبية موحدة لجميع المفحوصين وهى كما يلى:

(١) يتلقى المفحوص تعليمات عامة بهدف حثه على الأداء الجاد والدقة البالغة.

(٢) يقدم للمفحوص كراسة الإجابة ويطلب منه أن يملأ البيانات الخاصة به.

(٣) يزود بمفهوم القدرة الفرعية التى ستعرض عليه المهام الخاصة بها، دون اعلامة حول عمليات أو استراتيجيات الأداء.

(٤) تعرض المهمة على فترتين (فترة التجهيز الأولى وفترة التجهيز اللاحق) مع حساب الزمن فى الحالتين ، وتسجل الكيفية التى يؤدى بها المفحوص المهمة.

(٥) يعلم المفحوص بمتوسط زمن أدائه بعد كل مفردتين أو ثلاثة ، بغرض استخدام ضغط الزمن.

(٦) بعدما يؤدى المفحوص مجموعة من المهام فى بعد المتطلبات الراهنة للمهمة ، يطلب منه أن يدرن أسفل اجابته طريقة الحل بالتفصيل مسترشدا ببعض التساؤلات التى كتبت على بطاقة خاصة ووضعت أمامه، وتتركز حول كيفية تجهيزه لحدود المهمة وعما إذا كانت الطريقة التى اتبعها مناسبة أم لا.

(٧) تكرر نفس الاجراءات التجريبية لجميع المهام (استغرقت التجربة أربع جلسات لكل مفحوص بمتوسط سبع ساعات).

(٨) قام الباحث بتحليل بروتوكولات المفحوصين (شفوية ، مكتوبة) وتحديد استراتيجيات ومكونات الأداء.

(٩) تصحح استجابات المفحوص ، ويحسب معدل الخطأ.

(١٠) يحسب متوسط أزمنة التجهيز الأولى ، وأيضا متوسط أزمنة التجهيز اللاحق.

**نتائج البحث :**

أسفرت نتائج البحث عن:

(١) تحقق الفرض الأول ، حيث كشفت نتائج التحليل الكيفى عن عدد من المكونات الأساسية – إجبارية – لأداء مهام الاستقراء وهى «التشفير والاستنتاج والتطبيق والمقارنة والاستجابة» وعدد آخر من المكونات الإضافية هى «التشفير الإضافى والاستنتاج الإضافى والتطبيق الإضافى والمقارنة الإضافية» ، وسميت المكونات الأخيرة «إضافية» لأنها تعد امتداداً للمكونات الأساسية كما أنها غير إجبارية لدى جميع المفحوصين . فقد يتطلب أداء المفحوص لمهمة استقرائية معينة المكونات الأساسية مكون إضافى واحد أو أكثر ويتوقف ذلك على متطلبات المهمة ووسع التجهيز لدى المفحوص، وقد يتطلب مفحوص آخر تنفيذ جميع المكونات الإضافية مع الأساسية حتى يتمكن من أداء المهمة.

فى حين أسفرت نتائج التحليل الكيفى عن عدد آخر من مكونات الأداء لحل مهام القدرة الاستنباطية ، صنفت أيضا إلى فئتين :

مكونات أساسية : وشملت «التشفير والتوفيق والمقارنة والاستجابة».

مكونات إضافية : وشملت «تشفير إضافى وتوفيق إضافى ومقارنة إضافية».

(٢) تحقق الفرض الثانى، حيث توصل البحث إلى عدد من استراتيجيات الأداء اختلفت باختلاف نوع الاستدلال (استقراء – استنباط) . وهى نتيجة تتفق أيضا مع نتائج الفرض الأول حيث أن الدراسة أخذت بمفهوم الاستراتيجية على أنها أسلوب أو طريقة توفيق سلسلة (مجموعة) من مكونات الأداء.

(٣) برهنت نتائج البحث على عدم تحقق الفرض الثالث ، حيث تم التوصل إلى عدد من الاستراتيجيات النوعية تختلف باختلاف نوع المهمة الاستقرائية (تماثلات – سلاسل) وباختلاف محتوى المهمة (أشكال – رموز – ألفاظ) وأيضاً باختلاف نمط الاستجابة على المهمة (اختيار قسرى ، تكملة ، صواب/ خطأ) .

(٤) (أ ) كما أسفرت نتائج تحليل التباين الثلاثى (المستوى × المحتوى × النمط) فى أزمنة أداء المهام الاستقرائية عن تحقق القسم الأول من الفرض الرابع جزئياً – الجزئية المتعلقة بأزمنة التجهيز الأولى . حيث وجد أن هناك أثر دال لمحتوى المهمة الاستقرائية على أزمنة التجهيز الأولى . بينما لايوجد أثر دال لنمط الاستجابة أو التفاعلات الثنائية أو التفاعل الثلاثى .

(ب) بينما أشارت النتائج إلى عدم تحقق القسم الثانى من الفرض الرابع – الجزئية المتعلقة بأزمنة التجهيز اللاحق – حيث وجد أن هناك أثر دال لكل من محتوى المهمة ، ونمط الاستجابة ، والتفاعلات الثنائية «المحتوى × النمط» «والمستوى× النمط» . كما أوضحت نتائج اختبار «توكى» للمقارنات المتعددة ، الفروق الجوهرية بين متوسطات خلايا التفاعل ، وأوضحت الدراسة أيضاً أشكال هذه التفاعلات.

(٥) أوضحت النتائج عدم تحقق الفرض الخامس ، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثى فى معدلات خطأ الأداء على المهام الاستقرائية ، أن هناك أثر دال لكل من : محتوى المهمة (نوع) ونمط الاستجابة على المهمة وأن هناك تفاعل دال لمحتوى المهمة فى نمط الاستجابة . وأوضحت نتائج اختبار «توكى» للمقارنات المتعددة الفروق الجوهرية بين متوسطات خلايا التفاعل. كما اتضح أن متوسطات خطأ الأداء على مهام السلاسل أكبر من مثيلاتها عند أداء مهام التماثلات وأن أداء مهام المحتوى العدد أفضل (أسهل) من أداء المحتويات الأخرى ، والذى قد يعزى فى أحد جوانبه إلى ألفه مفحوصى الدراسة بالمحتوى العددى من خلال دراستهم للرياضيات.

(٦) (أ ) أشارت النتائج إلى عدم تحقق القسم الأول من الفرض السادس – الجزئية المتعلقة بأثر مستوى القدرة على استراتيجية الأداء – حيث وجد أن هناك

فروقاً دالة بين مجموعتي الدراسة (مرتفعي ومنخفضي القدرة) في استخدام استراتيجيات أداء المهام الاستقرائية . فعند أداء مهام التماثلات اللفظية والهندسية وجد أن مرتفعي القدرة أكثر استخداماً لاستراتيجيات معينة هي (الثالثة – الأولى – الثانية – الخامسة على الترتيب) مقابل الاستراتيجية (الخامسة – الرابعة – السادسة – الثالثة على الترتيب لدى مجموعة منخفضي القدرة .

وعند أداء مهام تماثلات الأعداد وجد أن مرتفعي القدرة أكثر استخداما للاستراتيجية «الثالثة ثم الأولى» بينما كان منخفض القدرة أكثر استخداما للاستراتيجية «الأولى ثم الثالثة» أي على النقيض من أقرانهم مرتفعي القدرة .

وعند أداء مهام سلاسل الحروف والأعداد ، وجد أن مرتفعي القدرة أكثر استخداماً للاستراتيجية «الأولى ثم الثالثة» ، مقابل الاستراتيجية «الثانية ثم الثالثة» لدى مجموعة منخفضي القدرة . وعند أداء سلاسل الأشكال الهندسية ، وجد أن مرتفعي القدرة أكثر استخداماً للاستراتيجية «الرابعة ثم الأولى» مقابل «الرابعة ثم الثانية» لدى منخفضي القدرة .

(ب) وأشارت النتائج إلى عدم تحقق القسم الثاني من الفرض السادس – الجزئية المتعلقة بأثر مستوى القدرة على أزمنة التجهز – حيث أوضحت نتائج تحليل التباين أن هناك أثر دال لمستوى القدرة في كل من أزمنة التجهيز الأولى والتجهيز اللاحق ، كما أن هناك تفاعل دال للمستوى × المحتوى ، والمستوى × النمط . وأوضحت نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة الفروق الجوهرية بين متوسطات خلايا التفاعل ، كما أوضحت الدراسة أشكال هذه التفاعلات الدالة واتضح منها أن مرتفعي القدرة أفضل (أقل من حيث زمن التجهيز) من منخفضي القدرة عند أداء جميع مهام القدرة الاستقرائية ، وأنهم يؤدون هذه المهام في نمط (صيغة) صواب – خطأ – خطأ أسرع من أداء الأنماط الأخرى من هذه المهام .

(جـ) وأظهرت النتائج تحقق القسم الثالث من الفرض السادس جزئيا . حيث وجد أن هناك أثر دال لمستوى القدرة على معدلات خطأ أداء المهام الاستقرائية (تماثلات – سلاسل) ، في حين أن جميع التفاعلات الثنائية غير دالة . ووجد أن مرتفعي القدرة أفضل في أداء هذه المهام ، حيث كانوا أقل ارتكاباً للأخطاء والذي يعزى في جوهره إلى سرعة هؤلاء المفحوصين في معالجة المعلومات واستخدامهم استراتيجيات أكثر ملائمة عند الأداء .

(٧) أوضحت النتائج تحقق الفرض السابع جزئية ، حيث وجد أن استراتيجية أداء المهمة الاستنباطية تختلف باختلاف نوع القياس (غير شرطى - شرطى - خطى) . فى حين أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً عند أداء نوع ما من القياس لاتختلف باختلاف نمط الاستجابة (اختيار قسرى ، صواب - خطأ) على المهمة الاستنباطية.

(٨) (أ) تحقق القسم الأول من الفرض الثامن جزئياً حيث أظهرت نتائج تحليل التباين فى أزمنة أداء مهام القياس المنطقى أن هناك أثر دال لنوع المهمة (القياس) ، بينما لايوجد أثر دال لكل من نمط الاستجابة ، وأى من التفاعلات الثنائية فى أزمنة التجهيز الأولى .

(ب) عدم تحقق القسم الثانى من الفرض الثامن ، «الجزئية المتعلقة بأزمنة التجهيز اللاحق» . حيث أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك أثر دال لكل من نوع المهمة (القياس) ونمط الاستجابة فى أزمنة التجهيز اللاحق ، كما أن التفاعل الثنائى «النوع × النمط» دال أيضاً . واتضح من نتائج اختبار توكى للمقارنات المتعددة أن أزمنة التجهيز اللاحق لمهام القياسات من نمط «صوات - خطأ» أقل منها فى حالة المهام من نمط الاختبار القسرى ، كما أوضحت أشكال التفاعل هذه الفروق الجوهرية بين متوسطات خلايا التفاعل.

(٩) كما أوضحت نتائج تحليل التباين الثلاثى فى معدلات الخطأ عن عدم تحقق الفرض التاسع ، حيث وجد أن هناك أثر دال لنوع القياس ونمط الاستجابة ووجد أن متوسطات خطأ الأداء على مهام القياس الخطى أقل منها فى حالة القياس الشرطى والأخيرة أقل من حالة القياس غير الشرطى . ويلاحظ أن معدلات الخطأ تعكس السهولة النسبية لأداء مهام القياسات. كما أوضحت النتائج أن أداء المهام فى نمط «الاختيار القسرى» يتطلب جهد معرفى أكبر وزمنا أطول عنه فى حالة أداء المهام فى نمط «صواب - خطأ».

(١٠) (أ) أوضحت النتائج عدم تحقق القسم الأول من الفرض العاشر جزئيا حيث وجد أن هناك فروقاً دالة بين مرتفعى ومنخفضى القدرة فى عدد من الإستراتيجيات أداء مهام القياسات المنطقية ، بيد أن هناك شبه اتفاق بين المجموعتين فى الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لأنواع محددة من القياسات.

(ب) عدم تحقق القسم الثانى من الفرض العاشر ، «الجزئية المتعلقة بأزمنة الأداء

ومستوى القدرة، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك أثر دال لمستوى القدرة فى أزمنة التجهيز الأولى واللاحق . كما أن تفاعل المستوى × المحتوى فى أزمنة التجهيز الأولى دال أيضاً وتفاعل المستوى × نمط الاستجابة فى أزمنة التجهيز اللاحق دال كذلك . وأظهرت متوسطات أزمنة الأداء أن مرتفعى القدرة أفضل (أسرع) فى أداء جميع مهام القياس المنطقى فى بعد نمط الاستجابة على المهمة . كما أوضحت نتائج اختبار توكى للمقارنات المتعددة الفروق الجوهرية بين متوسطات خلايا التفاعل وقدمت الدراسة أشكال هذه التفاعلات.

(جـ) كما أوضحت النتائج تحقق القسم الثالث من الفرض العاشر جزئياً حيث وجد أن هناك أثر دال لمستوى القدرة فى معدلات خطأ الأداء على مهام القياس المنطقى ، فى حين لايوجد أثر دال للتفاعلات الثنائية «المستوى × نوع القياس» «المستوى × نمط الاستجابة» . اتضح من جداول متوسطات معدلات الخطأ أن الفروق الدالة لصالح مفحوصى المجموعة مرتفعة القدرة حيث كانوا أقل ارتكاباً لعدد الأخطاء ، وهو يتفق أيضا مع نتائج القسم الثالث من الفرض السادس.

**علي محمود علي شعيب (١٩٩١)**

✪ **"الاستقراء من خلال الفهم اللفظي لدي الأطفال العاديين والمعوقين"**

**هدف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على قدرة الأطفال العاديين والمعوقين على الاستقراء من خلال الفهم اللفظى لمجموعة من القصص القصيرة التى تنقسم إلى ثلاثة أنواع : مألوفة للطفل من حيث الخبرة السابقة له بها ، متعادلة حيث من المحتمل أن يكون الطفل قد خبر بها من قبل ، غير متناسقة أى لأنها توجد فى صورة غير مألوفة للطفل على الإطلاق .

**مشكلة الدراسة :**

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات الآتية :

(١) إلى أى حد يتغير الاستقراء لدى عينة من الأطفال العاديين وغير العاديين بتغير العمر أو الجنس ؟

(٢) إلى أى حد يتغير الاستقراء لدى عينة من الأطفال العاديين وغير العاديين بتغير موضوع الاستقراء من متناول خبرة الطفل إلى مواقف عادية إلى مواقف غير مألوفة فى حياة الطفل ؟

(٣) هل من الممكن أن يتغير أسلوب الاستقراء لدى الأطفال العاديين عن الأطفال غير العاديين ؟

## فروض الدراسة :

(١) تظهر قدرة الطفل على الاستنتاج في عمر مبكر لدى الأطفال العاديين في حين تظهر بوضوح في عمر متأخر بالنسبة للأطفال المعوقين .

(٢) لاتوجد فروق جوهرية في قدرة الطفل على الاستنتاج بين الذكور والإناث سواء بالنسبة للأطفال العاديين أو المعوقين .

(٣) تختلف قدرة الطفل على الاستنتاج جوهرياً بالنسبة للأطفال العاديين أو المعوقين بسبب خبرة الطفل نحو الاستنتاج .

(٤) تختلف قدرة الطفل على الاستنتاج جوهرياً إذا كان الطفل عادياً عنه إذا كان معوقاً .

## عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طفلاً من الأطفال العاديين من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة شبين الكوم من الصفوف الأول والثالث والخامس بواقع (١٠) أطفال من كل صف عبارة عن (٥ ذكور ، ٥ إناث) كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٣٠) طفلاً من المعوقين بإعاقات سمعية من الصفوف الثالث والخامس والسابع الابتدائي بمعهد الصم والبكم بمدينة شبين الكوم بواقع (١٠) أطفال من كل صف عبارة عن (٥ ذكور ، ٥ إناث) ، كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٢٥) طفلاً من المعوقون بصرياً من الصف الأول والثالث والخامس بمعهد النور والأمل بمدينة شبين الكوم .

## أدوات الدراسة :

(١) مقياس الاستنتاج من خلال الفهم اللفظي للأطفال . تعريب وإعداد الباحث .

## خلاصة النتائج :

(١) إن الأعمار المتقدمة من الأطفال لديهاالقدرة على الاستدلال لنوعية المشكلات مثل المتعادلة أو غير المتناسقة بالنسبة للأطفال العاديين في حين أن الطفل الأصم لم يتمكن من التعامل مع هذه النوعية المتقدمة من الاستدلال .

(٢) لاتوجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث بخصوص القدرة على الاستدلال سواء كانوا عاديين أو معوقين .

(٣) كلما كانت المشكلات التي يتعامل معها الطفل في متناول خبرته أصبح من

السهل عليه الاستدلال والاستنتاج بعكس المشكلات غير المألوفة أو المعروضة بطريقة غير متناسقة .

(٤) إن الأطفال العاديين أفضل فى استنتاجتهم من المعوقين . وإن كان الأطفال المكفوفين قد أظهروا تقارباً مع العاديين فى قدرتهم على الاستدلال .

**محمد هليل اسماعيل النجار (١٩٩٢)**

**✪ "مقارنة نمو القدرة علي التفكير الاستدلالي لدي المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من الجنسين"**

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة نمو القدرة على التفكير الاستدلالي لكل من المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من الجنسين ، ودراسة أثر العمر والجنس والتحصيل على نمو القدرة على التفكير الاستدلالى .

**مشكلة الدراسة :**

يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

(١) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى القدرة على التفكير الاستدلالى ؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصف التاسع وطلاب الصف الثانى الثانوى فى القدرة على التفكير الاستدلالى ؟

(٤) هل يوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل الدراسى ، والجنس . والصف الدراسى فى القدرة على التفكير الاستدلالى ؟

(٥) هل يوجد تفاعل ثلاثى دال لكل من التحصيل الدراسى والجنس والصف الدراسى فى القدرة على التفكير الاستدلالى ؟

(٦) هل يوجد إختلاف بين كل من المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى السن الذى يصل فيه كل منهما لمرحلة القدرة على التفكير الاستدلالى الشكلى/المجرد ؟

(٧) هل يؤثر الذكاء على العلاقة الارتباطية بين القدرة الاستدلالية والتحصيل فى التخصصات العلمية وغير العلمية ؟

**الفروض :**

تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالى :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح المتفوقين .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصف التاسع ، وطلاب الصف الثانى الثانوى فى القدرة على التفكيرالاستدلالى ، لصالح طلاب الصف الثانى الثانوى.

(٤) لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والجنس والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٥) لايوجد تفاعل ثلاثى دال بين التحصيل والجنس والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٦) يوجد اختلاف بين كل من المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى السن الذى يصل فيه كل منهما لمرحلة القدرة على التفكير الاستدلالى الشكلى .

(٧) لايؤثر الذكاء على العلاقة الارتباطية بين القدرة الاستدلالية والتحصيل الدراسى فى التخصصات العلمية (العلوم – الرياضيات) والتخصصات غير العلمية (اللغات – الدراسات الاجتماعية) .

**العينة :**

بلغ عدد الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة (٦٦١) مفحوصاً ، تم إختيار (٣٣٢) منهم بطريقة الأرباعيات ، (١٦٦) يمثلون الأرباعى الأعلى (المتفوقين تحصيلياً) (١٦٦) يمثلون الأرباعى الأدنى (المتأخرين تحصيلياً) .

**الأدوات :**

(١) اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلى . ترجمة وتعريب حسن حسين زيتون .

(٢) اختبارات القدرة العقلية . إعداد فاروق عبدالفتاح .

(أ) تحليل التباين ، اختبار شفيه .

(ب) معامل الارتباط لبيرسون ، معامل الارتباط الجزئى ، الإنحدار البسيط .

**خلاصة النتائج :**

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح المتفوقين .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصف التاسع الأساسى ، وطلاب الصف الثانى الثانوى فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح طلاب الصف الثانى الثانوى .

(٤) لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى ، كما لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى ، بينما يوجد تفاعل ثنائى دال بين الصف والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٥) لايوجد تفاعل ثلاثى دال بين التحصيل والصف والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٦) يوجد اختلاف بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى السن الذى يصل فيه كل منهما لمرحلة القدرة على التفكير الاستدلالى المجرد/الشكلى ، بلغ المتفوقون هذه المرحلة عند سن ١١سنة وأربعة شهور ، والمتأخرين عند سن ١٦سنة وثلاثة شهور .

(٧) لايؤثر الذكاء على العلاقة الارتباطية بين القدرة الاستدلالية والتحصيل فى التخصصات العلمية وغير العلمية ، حيث لوحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة فى وجود الذكاء وفى غيابه .

**نيرمين علام عبدالحميد (٢٠٠٠)**

✪ **"أثر برنامج مقترح لتنمية الاستدلال المنطقي علي اكتساب وممارسة بعض مهارات الاستدلال المنطقي لدي طلاب الفرقة الرابعة تخصص علوم بكلية التربية - جامعة المنيا"**

**أهداف البحث :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج مقترح لتنمية الاستدلال المنطقى على اكتساب وممارسة بعض مهارات الاستدلال المنطقى طلاب الفرقة الرابعة تخصص فيزياء وكيمياء بكلية التربية بجامعة المنيا .

**الفروض :**

تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالى :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح المتفوقين .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصف التاسع ، وطلاب الصف الثانى الثانوى فى القدرة على التفكيرالاستدلالى ، لصالح طلاب الصف الثانى الثانوى.

(٤) لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والجنس والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٥) لايوجد تفاعل ثلاثى دال بين التحصيل والجنس والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٦) يوجد اختلاف بين كل من المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى السن الذى يصل فيه كل منهما لمرحلة القدرة على التفكير الاستدلالى الشكلى .

(٧) لايؤثر الذكاء على العلاقة الارتباطية بين القدرة الاستدلالية والتحصيل الدراسى فى التخصصات العلمية (العلوم – الرياضيات) والتخصصات غير العلمية (اللغات – الدراسات الاجتماعية) .

**العينة :**

بلغ عدد الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة (٦٦١) مفحوصاً ، تم إختيار (٣٣٢) منهم بطريقة الأرباعيات ، (١٦٦) يمثلون الأرباعى الأعلى (المتفوقين تحصيلياً) (١٦٦) يمثلون الأرباعى الأدنى (المتأخرين تحصيلياً) .

**الأدوات :**

(١) اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلى . ترجمة وتعريب حسن حسين زيتون .

(٢) اختبارات القدرة العقلية . إعداد فاروق عبدالفتاح .

(أ) تحليل التباين ، اختبار شفيه .

(ب) معامل الارتباط لبيرسون ، معامل الارتباط الجزئى ، الإنحدار البسيط .

**خلاصة النتائج :**

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح المتفوقين .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصف التاسع الأساسى ، وطلاب الصف الثانى الثانوى فى القدرة على التفكير الاستدلالى لصالح طلاب الصف الثانى الثانوى .

(٤) لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والصف فى القدرة على التفكير الاستدلالى ، كما لايوجد تفاعل ثنائى دال بين التحصيل والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى ، بينما يوجد تفاعل ثنائى دال بين الصف والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٥) لايوجد تفاعل ثلاثى دال بين التحصيل والصف والجنس فى القدرة على التفكير الاستدلالى .

(٦) يوجد اختلاف بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً فى السن الذى يصل فيه كل منهما لمرحلة القدرة على التفكير الاستدلالى المجرد/الشكلى ، بلغ المتفوقون هذه المرحلة عند سن ١١ سنة وأربعة شهور ، والمتأخرين عند سن ١٦ سنة وثلاثة شهور .

(٧) لايؤثر الذكاء على العلاقة الارتباطية بين القدرة الاستدلالية والتحصيل فى التخصصات العلمية وغير العلمية ، حيث لوحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة فى وجود الذكاء وفى غيابه .

**نيرمين علام عبدالحميد (٢٠٠٠)**

✪ ***"أثر برنامج مقترح لتنمية الاستدلال المنطقي علي اكتساب وممارسة بعض مهارات الاستدلال المنطقي لدي طلاب الفرقة الرابعة تخصص علوم بكلية التربية - جامعة المنيا"***

**أهداف البحث :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج مقترح لتنمية الاستدلال المنطقى على اكتساب وممارسة بعض مهارات الاستدلال المنطقى طلاب الفرقة الرابعة تخصص فيزياء وكيمياء بكلية التربية بجامعة المنيا .

**فروض البحث :**

(١) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق باكتساب مهارات الاستدلال المنطقى موضع القياس البعدى .

(٢) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالملاحظة البعدية لاستخدام مهارات الاستدلال المنطقى موضع القياس من خلال التدريس المصغر .

(٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور ودرجات الإناث (أفراد المجموعة التجريبية) فيما يتعلق باكتساب واستخدام مهارات الاستدلال اللفظى موضع القياس فى القياس البعدى .

**عينة البحث :**

شملت مجموعة البحث جميع طلاب الفرقة الرابعة (تخصص الفيزياء والكيمياء) بكلية التربية جامعة المنيا وبلغ حجم العينة (٢٤) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

**أدوات البحث :**

قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية :

(١) برنامج تدريب الطلاب على بعض مهارات الاستدلال المنطقى .

(٢) مقياس مهارات الاستدلال المنطقى .

(٣) بطاقة ملاحظة .

**خلاصة النتائج :**

توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) تفوق أفراد المجموعة التجريبية من حيث إكتسابهم لبعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة .

(٢) تفوق أفراد المجموعة التجريبية من حيث استخدامهم لبعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة أثناء مواقف التدريس المصغر بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة .

(٣) تساوى فعالية البرنامج لكلا الجنسين فى اكتساب واستخدام بعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة .

**عبد الهادي السيد أبو زيد بشكور (٢٠٠٢)**

✪ **"الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية"**

**مشكلة الدراسة** : يحدد الباحث مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

(١) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التفكير الحدسى؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التفكير الاستدلالى؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي التفكير الحدسي ومنخفضى التفكير الحدسى فى كل من المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز – المخاطرة – الأُساليب المعرفية (التروى / الاندفاع ، التبسيط/ التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال عن المجال)؟

(٤) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى والطلاب منخفضى التفكير الاستدلالى فى المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز – المخاطرة – الأُساليب المعرفية (التروى / الاندفاع ، التبسيط/ التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال عن المجال)؟

(٥) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع؟

(٦) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التبسيط / التعقيد؟

(٧) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى الاعتماد / الاستقلال عن المجال؟

(٨) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى دافعية الإنجاز؟

(٩) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى المخاطرة؟

**فروض الدراسة :**

بناء على ما اتضح من الإطار النظرى ،والدراسات والبحوث السابقة تم صياغة الفروض الآتية :

**فروض البحث :**

(١) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق باكتساب مهارات الاستدلال المنطقى موضع القياس البعدى .

(٢) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالملاحظة البعدية لاستخدام مهارات الاستدلال المنطقى موضع القياس من خلال التدريس المصغر .

(٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور ودرجات الإناث (أفراد المجموعة التجريبية) فيما يتعلق باكتساب واستخدام مهارات الاستدلال اللفظى موضع القياس فى القياس البعدى .

**عينة البحث :**

شملت مجموعة البحث جميع طلاب الفرقة الرابعة (تخصص الفيزياء والكيمياء) بكلية التربية جامعة المنيا وبلغ حجم العينة (٢٤) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

**أدوات البحث :**

قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية :

(١) برنامج تدريب الطلاب على بعض مهارات الاستدلال المنطقى .

(٢) مقياس مهارات الاستدلال المنطقى .

(٣) بطاقة ملاحظة .

**خلاصة النتائج :**

توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) تفوق أفراد المجموعة التجريبية من حيث إكتسابهم لبعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة .

(٢) تفوق أفراد المجموعة التجريبية من حيث استخدامهم لبعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة أثناء مواقف التدريس المصغر بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة .

(٣) تساوى فعالية البرنامج لكلا الجنسين فى اكتساب واستخدام بعض مهارات الاستدلال المنطقى موضع الدراسة .

**عبد الهادي السيد أبو زيد بشكور (٢٠٠٢)**

✪ **"الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية"**

**مشكلة الدراسة** : يحدد الباحث مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

(١) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التفكير الحدسى؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التفكير الاستدلالى؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى التفكير الحدسى ومنخفضى التفكير الحدسى فى كل من المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز – المخاطرة – الأساليب المعرفية (التروى / الاندفاع ، التبسيط/ التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال عن المجال) ؟

(٤) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى والطلاب منخفضى التفكير الاستدلالى فى المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز – المخاطرة – الأساليب المعرفية (التروى / الاندفاع ، التبسيط/ التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال عن المجال) ؟

(٥) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع؟

(٦) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التبسيط / التعقيد؟

(٧) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى الاعتماد / الاستقلال عن المجال؟

(٨) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى دافعية الإنجاز؟

(٩) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى المخاطرة؟

**فروض الدراسة :**

بناء على ما اتضح من الإطار النظرى ،والدراسات والبحوث السابقة تم صياغة الفروض الآتية :

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين (ذكور ، إناث) فى التفكير الحدسى.

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين (ذكور ، إناث) فى التفكير الاستدلالى.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب منخفضى التفكير الحدسى فى كل من المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز ، المخاطرة ، الأساليب المعرفية (التبسيط / التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال ، التروى / الاندفاع) لصالح مرتفعى التفكير الحدسى.

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى ومتوسط درجات الطلاب منخفضى التفكير الاستدلالى فى كل من المتغيرات الآتية: دافعية الإنجاز ، المخاطرة ، الأساليب المعرفية (التبسيط / التعقيد ، الاعتماد / الاستقلال ، التروى / الاندفاع) .

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع.

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التبسيط / التعقيد .

(٧) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى الاعتماد / الاستقلال .

(٨) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى دافعية الإنجاز .

(٩) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ومتوسط درجات الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى المخاطرة.

## العينة والإجراءات :

طبقت الدراسة على مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوى . المجموعة الأولى بلغ عددها ١٧٢ طالب وطالبة (١٠٤ ذكور ، ٦٨ إناث) طبق عليهم اختبار التفكير الحدسى، المجموعة الثانية بلغ عددها ٢٨٨ (١٤٤ ذكور ، ١٤٤ إناث) طبق عليهم اختبارين لقياس التفكير الاستدلالى ، تم حساب الارباعى الأعلى ، والارباعى الأدنى لكل من طلاب المجموعتين .

**الأدوات :** طبق الباحث الأدوات الآتية على المفحوصين :

(١) اختبار التفكير الحدسى          من إعداد الباحث الحالى.

(٢) اختبار التفكير          من إعداد أحمد ذكى صالح ١٩٧٧ .

(٣) اختبار العلاقات من إعداد أنور الشرقاوى ، سليمان الخضرى ، نادية عبد السلام ١٩٨٦ .

(٤) اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد أنور الشرقاوى ، وسليمان الخضرى ١٩٨٩ لقياس الأسلوب المعرفى الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكى.

(٥) اختبار لفظى لقياس التروى / الاندفاع من إعداد هانم عبد المقصود (١٩٨٧) .

(٦) اختبار التبسيط / التعقيد المعرفى إعداد حامد عبد العال عجوة (١٩٨٩) .

(٧) اختبار دافعية الإنجاز          إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٩١).

(٨) اختبار (ت / ت) لقياس المخاطرة إعداد جمال محمد على ، محمد نبيل عبد الحميد (١٩٩٩) .

**نتائج الدراسة :** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الحدسى.

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الاستدلالى.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب منخفضى التفكير الحدسى فى كل من المخاطرة ، الأسلوب المعرفى الاستقلال الادراكى ، وأحد أبعاد الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع وهو السريع / الدقيق (البارع) لصالح الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى ، وفى بعد التروى لصالح الطلاب منخفضى التفكير الحدسى . فى حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بينهما فى دافعية الإنجاز ، المخاطرة ، الأسلوب المعرفى التبسيط / التعقيد ، وبعدين من أبعاد الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع وهما البطئ / غير الدقيق ، المندفع.

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى والطلاب منخفضى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى الاستقلال الادراكى لصالح مرتفعى التفكير الاستدلالى وكذلك توجد فروق بينهما فى الأسلوب المعرفى البطئ / غير الدقيق (أحد أبعاد الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع) لصالح الطلاب منخفضى التفكير الاستدلالى . فى حين لاتوجد فروق دالة إحصائياً بينهما فى كل من المتغيرات الآتية : دافعية الإنجاز والأبعاد الثلاثة للأسلوب

المعرفى التروى / الاندفاع وهى التروى ، السرعة مع الدقة ، المندفع.

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى بعدين من أبعاد الأسلوب المعرفى التروى / الاندفاع وهما البطئ / غير الدقيق والمندفع ، فى حين توجد فروق دالة إحصائياً بينهما لصالح الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى فى الأسلوب المعرفى السرعة مع الدقة (البارع) كما توجد فروق دالة إحصائية بينهما فى الأسلوب المعرفى التروى لصالح مرتفعى التفكير الاستدلالى.

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى التبسيط / التعقيد.

(٧) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكى .

(٨) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى الأسلوب المعرفى فى دافعية الإنجاز.

(٩) توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى والطلاب مرتفعى التفكير الاستدلالى فى المخاطرة لصالح الطلاب مرتفعى التفكير الحدسى .

## (٥ - ١٣) التفكير المنطقي

### إقبال مقبل الشبيلي (١٩٩٥)

✪ **"قياس النضج المنطقي لبعض تلميذات الصف الأول الابتدائي في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي وفقاً لنظرية "جان بياجيه"**

الغرض العام من هذه الدراسة هو معرفة المستوى الذى وصل إليه نمو الطفلة السعودية وفقاً لنظريات جان بياجيه فى السنة الأولى من المدرسة الابتدائية فى مدينة الرياض ، وتطلب ذلك قياس النضج المنطقى لبعض تلميذات الصف الأول الإبتدائى فى مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية بواسطة مقياس (مجموعة تقويم مفاهيم النضج) ودراسة العلاقة المحتملة بين علامات التفكير المنطقى للتلميذات ومستوى تحصيلهن الدراسى فى جميع المواد المقررة .

أما عينة هذه الدراسة فقد تألفت من ١٨٠ تلميذة سعودية من تلميذات الصف الأول الإبتدائى فى مدينة الرياض ، ولقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية من ثمان

مدارس فى مواقع مختلفة فى منطقة الرياض وقد تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية.

**ولقد تم إستخدام الوسائل التالية لهذا الغرض :**

(١) تم تطبيق مقياس (مجموعة تقويم مفاهيم النضج «النموذج أ و ج» لقياس التفكير المنطقى لدى التلميذات بالنسبة لواجبات بياجيه الأثنى عشر من قبل الباحثة نفسها فى غرفة منعزلة نسبياً فى كل مدرسة . ولقد تمت مقابلة كل طفلة بشكل فردى لمدة نصف ساعة تقريباً وتم تسجيل أجوبتهن ودرجاتهن على نماذج مصممة خصيصاً لذلك .

(٢) تم الحصول على علامات التحصيل الدراسى للتلميذات فى جميع المواد المقررة للفصل الدراسي الأول من قبل موظفة من إدارة كل مدرسة .

**ولأغراض هذا التحليل لقد تم اخضاع البيانات التى تم تجميعها للإجراءات الإحصائية التالية :**

(١) تم حساب المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى لكل متغير من المتغيرات .

(٢) أعدت جداول ونسب مئوية لمقارنة عدد الناضجات وشبه الناضجات وغير الناضجات فى كل واجب منطقى من واجبات بياجيه والتى تم دراستها فى هذا البحث .

(٣) استخدمت طريقة معامل الإرتباط (بيرسون) لمعرفة العلاقة بين تفكير الأطفال المنطقى ونتائجهن فى جميع المواد الدراسية المقررة بالنسبة للفصل الدراسى الأول من جهة وبين تفكيرهن المنطقى وأعمارهن من جهة أخرى .

(٤) أعدت مصفوفة الارتباط الداخلى لمعرفة العلاقة الإرتباطية بين كل عاملين من عوامل هذا البحث .

**ولقد كانت نتائج هذه الدراسة كالتالى :**

**(١) لم تنضج نسبة كبيرة من عينة تلميذات السنة الأولى السعوديات بمدارس البنات الإبتدائية بمدينة الرياض منطقياً فى جميع واجبات (بياجيه) المنطقية التى تمت دراستها فى هذا البحث .**

(٢) تبين من النسبة الكلية للناضجات فى كل واجب منطقى أن وصول التلميذات السعوديات فى مدينة الرياض إلى النضج فى هذه الواجبات يمكن ترتيبها كالتالى ابتداء بالأسهل :

الكمية المتصلة ، الكمية غير المتصلة ، العدد ، الحيز ببعدين ، الطول ،

المادة، المساحة ، الوزن .

(٣) أظهر مجموع علامات التفكير المنطقى معامل ارتباط موجب مع مجموع الدرجات الكلى للتلميذات فى الفصل الدراسى الأول ، ومع غالبية المواد المقررة للتلميذات .

(٤) لم تظهر أى علاقة إرتباطية بين أعمار التلميذات والمجموع الكلى لدرجات التلميذات فى جميع المواد المقررة ولامع مجموع النضج المنطقى .

**عايدة عبدالحميد علي سرور (١٩٩٥)**

✪ **"فعالية تخريط المفاهيم في تنمية كل من القدرة علي التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي في العلوم الفيزيقية لدي طلاب شعبة التعليم الابتدائي (القسم الأدبي) بكلية التربية - جامعة المنصورة"**

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

(١) إلى أى مدى يؤثر استخدام خرائط المفاهيم المقترحة خلال المحاضرات على تحصيل طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائى القسم الأدبى بكلية التربية فى مادة العلوم الفيزيائية ؟

(٢) إلى أى مدى يؤثر استخدام خرائط المفاهيم المقترحة خلال المحاضرات على التفكير المنطقى لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائى القسم الأدبى بكلية التربية ؟

(٣) ما مدى وجود علاقة بين كل من تحصيل الطلاب والتفكير المنطقى لديهم وذلك بالنسبة لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة ؟

**فروض الدراسة :**

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذين يدرسون باستخدام خرائط المفاهيم والذين يدرسون بالطريقة العادية فى تحصيلهم الدراسى فى مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق أو الاختبار الكلى فى القياس القبلى .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذين يدرسون باستخدام خرائط المفاهيم والذين يدرسون بالطريقة العادية فى تحصيلهم الدراسى فى مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق أو الاختبار الكلى فى القياس البعدى .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذين يدرسون باستخدام خرائط المفاهيم والذين يدرسون بالطريقة العادية فى القدرة على التفكير المنطقى وذلك فى القياس القبلى .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذين يدرسون باستخدام خرائط المفاهيم والذين يدرسون بالطريقة العادية في القدرة على التفكير المنطقى وذلك فى القياس البعدى .

(٥) لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب أفراد المجموعة التجريبية فى تحصيلهم الدراسى ومتوسطات درجاتهم فى التفكير المنطقى بعديا .

(٦) لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب أفراد المجموعة الضابطة فى تحصيلهم الدراسى ومتوسطات درجاتهم فى التفكير المنطقى بعديا .

## أدوات الدراسة :

(١) خرائط المفاهيم (إعداد الباحثة) لمحتوى العلوم الفيزيائية .

(٢) اختبار تحصيلى (إعداد الباحثة) : يشمل على اثنين وأربعين سؤالا من نوع الاختيار المتعدد فى مادة العلوم الفيزيائية تقيس أوجه التعلم المختلفة فى ثلاثة مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

(٣) اختبار التفكير المنطقى : إعداد كنس توبل ، وليام كابى تعريب : حسن حسين زينون ومحمد رفقى عيسى .

## عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (يتم التدريس لها بطريقة خرائط المفاهيم) وتتكون من (١٤٧) طالب وطالبة بينما المجموعة الضابطة تتكون من (١٥٣) طالبا وطالبة .

## نتائج الدراسة :

### (أ) نتائج الاختبار التحصيلى :

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى الاختبار التحصيلى بصفة عامة أو بالنسبة لكل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلى .

(٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الفهم والتذكر والتطبيق والاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية .

(ب) نتائج اختبار التفكير المنطقي:

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار التفكير المنطقى فى القياس القبلى .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار التفكير المنطقى لصالح المجموعة التجريبية .

(جـ) الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في اختبار التفكير المنطقي :

(١) يتضح من النتائج أن هناك ارتباط إيجابى بين التحصيل والقدرة على التفكير المنطقى سواء بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية أو أفراد المجموعة الضابطة .

**كمال عبد الحميد زيتون ، عادل السعيد البنا (١٩٩٨)**

✪ **"فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسب الآلي في تنمية الأداء المعرفي لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقي والاتجاه نحو استخدام الحاسب لدي عينة من طلاب الثانوية العامة"**

## مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث فى محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) ما أثر البرنامج المقترح لتعليم حل مسائل الوراثة بمساعدة الحاسب الآلى على الأداء المعرفى فى حل مسائل الوراثة لدى عينة من طلاب الثانوية ؟

(٢) ما أثر البرنامج المقترح لتعليم حل مسائل الوراثة بمساعدة الحاسب الآلى على تنمية القدرة على التفكير المنطقى لدى عينة من طلاب الثانوية ؟

(٣) ما أثر البرنامج المقترح لتعليم حل مسائل الوراثة بمساعدة الحاسب الآلى على تنمية الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلى لدى عينة من طلاب الثانوية ؟

(٤) ما شكل المعادلة الانحدارية للقدرة على حل مسائل الوراثة كمتغير تابع وكل من المعلومات الوراثية واختيار المدخل المناسب والتفكير المنطقى كمتغيرات مستقلة

قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتعليم حل مسائل الوراثة بمساعدة الحاسب الآلى ؟

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من عينة قوامها (٤٢) طالباً وطالبة من محافظة البحيرة بالمرحلة الثانوية و(٢٢) طالباً وطالبة من محافظة الإسكندرية بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم مابين (١٦ :١٧ عام) .

**أدوات البحث :**

(١) اختبار التفكير المنطقى إعداد مدحت أحمد النمر (١٩٩٠).

(٢) اختبار المعلومات الوراثية إعداد مجموعة من معلمى الأحياء.

(٣) اختبار اختيار المدخل المناسب إعداد الباحثان .

(٤) اختبار مسائل الوراثة إعداد الباحثان.

(٥) مقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلى إعداد الباحثان .

(٦) برنامج تعليم حل مسائل الوراثة بالكمبيوتر إعداد الباحثان .

**نتائج الدراسة :**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين جميع درجات القياس القبلى ودرجات القياس البعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة للأداء المعرفى لحل مسائل الوراثة ومتغيراته الفرعية الثلاثة وهى تحصيل المعلومات الوراثية واختيار المدخل المناسب لحل المسألة والقدرة على حل المسائل الوراثية . مما يشير إلى فعالية البرنامج التعليمى فى تنمية جوانب الأداء المعرفى المرتبط بحل مسائل الوراثة المقررة على طلاب الثانوية العامة .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات القياس القبلى ودرجات القياس البعدى لصلاح القياس البعدى بالنسبة للأداء على اختبار التفكير المنطقى . مما يشير إلى فعالية البرنامج فى تنمية التفكير المنطقى لدى عينة من طلاب الثانوية العامة .

(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلى ودرجات القياس البعدى بالنسبة لدرجات الاتجاه نحو استخدامات الحاسب الآلى فى التيسير التربوى .

(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلى البعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة لدرجات الاتجاه نحو استخدامات الحاسب الآلى كمساعد

فى عملية التعليم والتعلم مما يشير إلى فعالية البرنامج التعليمى فى تنمية الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلى كمساعد فى عملية التعليم والتعلم لدى عينة طلاب الثانوية العامة .

(٥) لايختلف الوزن النسبى لدرجة إسهام المعلومات الوراثية واختيار المدخل المناسب لحله المسألة والتفكير المنطقى فى القدرة على حل مسائل الوراثة قبل وبعد البرنامج لدى عينة طلاب الثانوية العامة .

## (٥ - ١٤) أنماط التفكير

**أحمد محمد عبدالخالق وأخرون (١٩٩٣)**

✪ **"محتوي التفكير قبل النوم "دراسة مسحية إرتباطية" "**

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى التعرف على محتوى الأفكار التى ينشغل الإنسان بتداولها خلال فترة الكمون ، فضلاً عن بيان الفروق بين الجنسين فى التكرارات الخاصة بهذه الموضوعات .

**المشكلة :**

تحددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

(١) ما محتوى الأفكار التى ينشغل الإنسان بتداولها خلال فترة الكمون؟

(٢) ما الفروق بين الجنسين من التكرارات الخاصة بهذه الموضوعات ؟

(٣) ما الإرتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الأفكار ومقياس العصابية والوسواس القهرى ومتغيرى الأرق والتنقل بين الأفكار قبل النوم ؟

**العينة :**

اشتملت عينة الدراسة على (١٧٧) فرداً عبارة عن (٩٣) طالب ، (٨٤) طالبة من طلاب الجامعة من كليات الآداب والتجارة والتربية والزراعة والسياحة والفنادق (جامعة الأسكندرية ، وكلية الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع الأسكندرية) .

**الأدوات :**

(١) قائمة موضوعات التفكير قبل النوم . إعداد فريق البحث .

(٢) الصيغة المختصرة للقائمة . إعداد فريق البحث .

(٣) قائمة «يلوبى» للميل العصابى . تعريب أحمد عبدالخالق .

(٤) المقياس العربي للوسواس القهري . إعداد أحمد عبدالخالق .

## نتائج الدراسة :

(١) تم التعرف على محتوى التفكير قبل النوم فى فترة الكمون لدى عينتين من طلاب الجامعة من الجنسين واشتملت هذه الأفكار على (٨٥ موضوع) .

(٢) إن متوسط الدرجة الكلية للصيغة المطولة من قائمة الموضوعات الخاصة بالتفكير قبل النوم لم يختلف جوهرياً بين الجنسين .

(٣) لوحظ أن التفكير فى المستقبل شغل المراكز الأولى لدى الذكور فى حين اهتمت الإناث بالامتحانات فى المراكز الأولى .

(٤) فكر الذكور قبل النوم فى موضوعات متنوعة ذات اتجاه غير محدد وهى التفكير فى مشاكل خاصة – محاسبة النفس – شكر الله – الاستيقاظ فى موعد محدد– حديث الأصدقاء .

أما الإناث فقد فكرت قبل النوم فى موضوعات شتى مثل محاسبة النفس ، حل مشكلة محيرة .

(٥) ترتبط الدرجة الكلية على القائمة المختصرة لموضوعات التفكير قبل النوم إرتباطاً موجباً بكل من الأرق – التنقل بين الأفكار قبل النوم – الوسواس القهرى فى حين لم ترتبط جوهرياً بقائمة «ويلوبى» للعصابية .

**محسن محمد أحمد عبدالنبي (١٩٩٤)**

✪ ***"تنمية أنماط التفكير لتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي"***

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

(١) التحقق من طبيعة تأثير برنامج تعليم مهارات التفكير .

(٢) إعداد الإنسان إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية التى تتشابك فيها المصالح .

(٣) التعرف على الطرق التى تمكن الفرد الوصول إلى أحسن النتائج أو الحلول أو الأحكام بخصوص المسائل أو القضايا التى يتعرض لها .

(٤) تحديد مستوى دلالة الفروق بين أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده .

(٥) تحديد مستوى دلالة الفروق بين أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية لدى أفراد

المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى .

**مشكلة الدراسة :**

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالى : هل للتدريب على برنامج تعليم مهارات التفكير ، أثر على تنمية أنماط التفكير لتلاميذ الصف الثانى من الحلقة الثانية بالتعليم الأساسى ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية :

(١) هل توجد فروق لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل – بعد تطبيق البرنامج فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير (الاستدلالى – الابتكارى – الناقد) ومكوناتها الفرعية ؟

(٢) هل توجد فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل – بعد تطبيق البرنامج فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير (الاستدلالى – الابتكارى – الناقد) ومكوناتها الفرعية ؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى أبعاد أنماط التفكير (الاستدلالى – الابتكارى – الناقد) ومكوناتها الفرعية ؟

**عينة الدراسة :**

تتكون عينة الدراسة من ٣٤٥ تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى من الحلقة الثانية للتعليم الأساسى ، تم اختيارهم من أربع مدارس من مدينة دمياط فى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ . موزعة على أساس الجنس بواقع ١٥٥ تلميذاً ، ١٩٠ تلميذة ، وموزعة على أساس المجموعات إلى مجموعتين تجريبتين ، وأربع مجموعات ضابطة ، تتراوح أعمارهم من ١٢–١٣ سنة .

**الأدوات المستخدمة فى الدراسة :**

(١) اختبار التفكير الاستدلالى اللفظى .

(٢) اختبار التفكير الاستدلالى غير اللفظى .

(٣) اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الصور .

(٤) اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الكلمات .

(٥) اختبار التفكير الناقد .

(٦) اختبار أوتيس – لينون لقياس القدرة العقلية العامة .

(٧) اختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر) .

(٨) برنامج تعليم مهارات التفكير .

## فروض الدراسة :

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة الضابطة (الأولى – الثانية) قبل تطبيق البرنامج وبعده فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الأولى – الثانية) بعد تطبيق البرنامج فى أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية ، لصالح المجموعة التجريبية .

## خلاصة نتائج الدراسة :

يمكن إجمال نتائج ماتوصلت إليه الدراسة الحالية فيما يلى :

(١) تحقق الفرض الأول جزئياً ، حيث أوضحت النتائج المتعلقة بهذا الفرض وجود فروق دالة إحصائياً لدى (ذكور – إناث) المجموعة الضابطة (الأولى – الثانية) قبل تطبيق البرنامج وبعده فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية .

(٢) تحقق الفرض الثانى كلياً ، حيث أوضحت النتائج المتعلقة بهذا الفرض ،وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لدى (ذكور – إناث) المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ، فى متوسطات درجات أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية ، لصالح التطبيق البعدى .

(٣) تحقق الفرض الثالث كلياً ، حيث أوضحت النتائج المتعلقة بهذا الفرض ،وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الأولى – الثانية) بعد تطبيق البرنامج فى أبعاد أنماط التفكير ومكوناتها الفرعية ، لصالح المجموعة التجريبية .

**أمان محمود . سامية صابر (١٩٩٧)**

**"اضطراب المسلك . السلوك الاكتئابي . أنماط التفكير لدي الأطفال المعلقين بالأسر المتصدعة "**

## أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب المسلك ، السلوك الاكتئابى ، أنماط التفكير لدى الأطفال المعلقين وبيان مدى التشابه والاختلاف على بعض المتغيرات الديموجرافية الأخرى .

## الفروض :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعلقين (الأسر المتصدعة) والأسوياء (الأسر الهادئة) على مجموعة الاختبارات النفسية المستخدمة لصالح مجموعة الأطفال المعلقين .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين ذكور ، إناث الأطفال المعلقين على مجموعة الاختبارات المستخدمة لصالح الإناث .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعلقين (الشك فى النسب ، النزاع على الحضانة) على مجموعة الاختبارات المستخدمة لصالح أطفال الشك فى النسب .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين صغار وكبار الأطفال المعلقين على مجموعة الاختبارات المستخدمة لصالح صغار الأطفال .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين المستوى التعليمى للوالدين (دون المتوسط - المتوسط) للأطفال المعلقين على مجموعة الاختبارات المستخدمة لصالح المستوى التعليمى دون المتوسط .

(٦) توجد علاقة إرتباطية دالة بين اضطراب المسلك ، السلوك الاكتئابى ، أنماط التفكير لدى مجموعة الأطفال المعلقين .

## العينة والاجراءات :

( أ ) العينة السوية : بلغ عددهم (٣٠) طفلاً من الذكور والإناث ، وتراوحت أعمارهم مابين ٩-١٢ سنة ، وتم اختيارهم من الأطفال العاديون الذين ينتمون إلى أسر هادئة لم تصل الخلافات فيها إلى اللجوء إلى حد القضاء ويعيشون مع الوالدين فى منزل واحد كما روعى فيهم أنهم لايعانون من أى إعاقة جسمية أو ذهنية أو أمراض نفسية أو عقلية واضحة وذلك من خلال المقابلات الفردية ، بيانات الحالة ، وكما جاء فى تقرير الإدارة المدرسية عنهم .

(ب) مجموعة الأطفال المعلقين : وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠) طفلاً ، تم اختيارهم من خلال مراجعة المحاكم بمنطقة قناة السويس وهى مجموعة من الأطفال الذين يتعايشون مع المشاكل الزوجية لوالديهم وتصاعدت الخلافات وخاصة قضايا ، منهم (١٥) طفلاً نزاع الحضانة ، (١٥) شك فى النسب ، تراوحت أعمارهم مابين ٩-١٠ سنوات (١٨) طفلاً ، ١١-١٢ سنة (١٢) طفلاً ، وينتمون إلى مستوى تعليمى للوالدين مابين دون المتوسط (٢٠) طفلاً ، والمتوسط (١٠) أطفال ، تم اختيارهم من خلال تواجدهم بالمحاكم ، ثم تم إجراء المقابلات الفردية معهم وتطبيق أدوات الدراسة عليهم فى مدارسهم المقيدون بها بمنطقة قناة السويس .

**الأدوات :**

(١) اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، حيث تم استخدام الاختبارات الفرعية التالية لقياس أنماط التفكير :

( أ ) مقياس الفهم العام .

(ب) مقياس المفردات . وهما لقياس التفكير العام .

(جـ) مقياس الاستدلال الحسابى وذلك لقياس التفكير الحسابى .

( د ) مقياس المتشابهات وذلك لقياس التفكير التجريدى .

(٢) مقياس السلوك الاندفاعى والنشاط الزائد . إعداد أمان محمود ، محمد حوالة .

(٣) مقياس السلوك التخريبى والعدائى . إعداد زكريا الشربينى ، أمان محمود .

(٤) مقياس السلوك الاكتئابى والهم . إعداد الباحثان .

**خلاصة النتائج** : أشارت النتائج إلى :

(١) أن الأطفال المعلقين يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد السلوك الاكتئابى (الهم والحزن - الاكتئاب النفسى) ، أبعاد اضطراب المسلك (العدائية ، التخريب، الاندفاعية ، النشاط الزائد) ، بينما حصل أطفال الأسر الهادئة والسوية على درجات مرتفعة فى أنماط التفكير الحسابى ، التفكير العام .

(٢) وجود اختلاف فى السمات المميزة للأطفال المعلقين (ذكور - إناث) فى أبعاد العدائية ، الاندفاعية ، التخريب لصالح الذكور ، وفى أبعاد الهم والحزن ، والاكتئاب النفسى لصالح الإناث .

(٣) وجود اختلاف فى السمات المميزة لمصدر التصدع الأسرى للأطفال المعلقين فى أبعاد العدائية ، الاندفاعية لصالح مجموعة أطفال الشك فى النسب ، وفى

أبعاد النشاط الزائد ، التفكير التجريدى لصالح مجموعة أطفال النزاع على الحضانة .

(٤) عدم وجود اختلاف فى سمات الأطفال المعلقين ذوى الأعمار أقل من ١٠ سنوات ، ١١ سنة فأكبر أو الذين ينتمون إلى والدين ذوى المستوى التعليمى (دون المتوسط ، المتوسط) إلا فى بعد التخريب لصالح المستوى التعليمى دون المتوسط.

(٥) وجود معاملات ارتباط دالة موجبة بين مكونات متغيرات الدراسة (السلوك الاكتئابى ، اضطراب المسلك ، أنماط التفكير) وكذا ارتباطات دالة سالبة بين السلوك الاكتئابى وأنماط التفكير ، واضطراب المسلك وأنماط التفكير .

**عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨)**

**✪ "الذكاء وأنماط التفكير لدي عينة من العدوانيين وغير العدوانيين "**

**مشكلة الدراسة** : تحددت فى التساؤلات التالية :

(١) هل توجد علاقة إرتباطية دالة بين كل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى ؟

(٢) هل توجد علاقة إرتباطية بين العدوانية وكل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى ؟

(٣) هل توجد فروق بين الطلاب مرتفعى العدوانية والطلاب منخفضى العدوانية فى كل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى ؟

(٤) هل تختلف البنية العاملية لكل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى لدى الطلاب العدوانيين والطلاب غير العدوانيين ؟

**فروض الدراسة** :

(١) توجد علاقة إرتباطية دالة موجبة بين كل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى ؟

(٢) توجد علاقة إرتباطية – سالبة بين العدوانية وكل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى .

(٣) توجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعى العدوانية والطلاب منخفضى العدوانية فى كل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى لصالح منخفضى العدوانية .

(٤) تختلف البنية العاملية لكل من الذكاء والتفكير العلمى والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى لدى الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين .

## عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) طالباً بالسنة الأولى من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية من أقسام الرياضيات – الطبيعة والكيمياء – الأحياء وبلغ متوسط عمر العينة ١٧,٨ سنة بانحراف معيارى ١٢,٣ .

## أدوات البحث :

(١) مقياس العدوانية . إعداد الباحث .

(٢) مقياس التفكير العلمى . إعداد الباحث (١٩٩٣) .

(٣) اختبار التفكير الناقد . إعداد جابر عبدالحميد ويحيى هندام (١٩٧٦) .

(٤) اختبار التفكير الابتكارى . تعريب عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٠) .

(٥) اختبار الذكاء المصور . إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨) .

(٦) اختبار القدرات العقلية الأولية . إعداد أحمد زكى صالح (ب – ت) .

## نتائج البحث :

(١) إن اختبارات الذكاء وأنماط التفكير تشبعت على سبعة عوامل .

(٢) توجد علاقة إرتباطية دالة موجبة بين درجات الطلاب فى العدوانية ودرجاتهم فى القدرة الاستدلالية والاستنتاج ومعرفة المسلمات أو الإفتراضات والأصالة والطلاقة الفكرية والتفكير الابتكارى .

(٣) توجد علاقة إرتباطية دالة سالبة بين درجات الطلاب فى العدوانية ودرجاتهم فى القدرة المكانية ، القدرة العددية .

(٤) لاتوجد علاقة بين درجات الطلاب فى العدوانية ودرجاتهم فى بقية اختبارات الذكاء وأنماط التفكير .

(٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى العدوانية فى اختبارات القدرة الاستدلالية ، الاستنتاج ، معرفة المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، التفكير الناقد ، المرونة ، الطلاقة الفكرية ، التفكير الابتكارى لصالح مرتفعى العدوانية .

(٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى العدوانية فى اختبارات التعميم ، الذكاء المصور ، القدرة المكانية ، القدرة العددية لصالح منخفضى العدوانية .

(٧) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي العدوانية في بقية اختبارات الذكاء وأنماط التفكير .

(٨) تختلف البنية العاملية لكل من الذكاء والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين .

**خالد إبراهيم سعد الفخراني (٢٠٠٠)**

✪ **"أفكار القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الذاتي (الآلي) في ضوء الضغط والاستثارة دراسة بنائية "**

لقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى إرتباط كل من الاستثارة ، التفكير والضغوط بالقلق الاجتماعي ، حيث أن الأفراد الذين يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية قد يخافون من تقييمات الأفراد السلبية لهم وهذا يؤدى إلى خفض مستويات تفاعلهم مع الآخرين ، كما أنهم يقرون بأنهم أقل قبولاً وأكثر انعزالاً كما أن إدراك الفرد للتهديدات التى تواجهه فى عدد من المواقف تؤدى إلى المزيد من الاستثارة لديه وبالتالى عجزه فى القدرة على الانتباه وتشفير المعلومات المرتبطة بهذه المواقف .

وتهدف الدراسة الحالية إلى تقييم العلاقة بين أفكار القلق الاجتماعى والتفكير الآلى ببعديه (سوء التوافق الشخصى ومفهوم الذات السلبى) والاستثارة والضغوط ، وأيضاً الكشف عن العلاقة بين كل من أفكار القلق الاجتماعى والضغوط والاستثارة كمتغيرات مستقلة في وجود بعدى التفكير الآلى كمتغيرات وسيطة ، وأخيراً لدى مساهمة كل من الضغوط والاستثارة وبعدى التفكير الآلى في إحداث أفكار القلق الاجتماعى وذلك على عينة مكونة من ستين مفحوص تتراوح أعمارهم من ٢٥ إلى ٥١ سنة بمتوسط عمرى قدره ٣٤ سنة وانحراف معيارى قدره +/- ٥,٥٧ حيث تم الاستعانة بأسلوب تحليل المسار بين متغيرات الدراسة عن طريق استخدام برنامج أموس (AMOS) . ولقد أشارت النتائج ، إلى وجود مسار موجب للعلاقة بين كل من الضغوط وأفكار القلق الاجتماعى ، كما أن هناك مسار موجب بين كل من الضغوط وسوء التوافق الشخصى وأفكار القلق الاجتماعى ، ووجود مسار سلبى بين الاستثارة وسوء التوافق الشخصى ، ومفهوم الذات السلبى (بعدى التفكير الآلى) ولقد تمت مناقشة النتائج فى ضوء الدراسات السابقة .

## (٥ - ١٥) مهارات وتنمية التفكير

**علي أحمد إبراهيم (١٩٩٠)**

**«نمو القدرة علي التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدي طلبة المرحلة الثانوية في الأردن»**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث النمو الحاصل فى القدرة على التفكير الابتكارى بارتقاء الطلبة فى الدراسة الأكاديمية من الأول الثانوى إلى الثانى الثانوى ، واختلاف ذلك حسب جنس الطالب (ذكر ، أنثى) ، وإلى الكشف عن العلاقة بين الابتكار والتحصيل فى الدراسات الاجتماعية .

**وبعبارة أخرى حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :**

(١) هل تزداد قدرة الطلبة على التفكير الابتكارى بارتقائهم فى المستوى التعليمى (من الصف الأول الثانوى إلى الصف الثانى الثانوى) ؟

(٢) هل تختلف قدرة الطلاب على التفكير الابتكارى عن قدرة الطالبات فى المرحلة الثانوية ؟

(٣) هل تختلف قدرة الطلبة فى المرحلة الثانوية على التفكير الابتكارى باختلاف المستوى التعليمى والجنس ؟

(٤) ما درجة الارتباط بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبارات التفكير الابتكارى وتحصيلهم فى الدراسات الاجتماعية ؟

(٥) ما درجة الارتباط بين عناصر التفكير الابتكارى (طلاقة ، مرونة ، أصالة) ومستويات التحصيل (عالى ، متوسط ، منخفض) فى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ؟

أختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث بلغ عدد أفرادها (٥٤٣) طالباً وطالبة ، وذلك ضمن المستويات التعليمية (الأول الثانوى ، الثانى الثانوى) ، وجنس الطالب (ذكر ، أنثى) . .

واستخدم الباحث مقياس التفكير الابتكارى لتورانس صورة الألفاظ ( أ ) بصورته المعدلة للبيئة الأردنية ، وحسب له معاملا الصدق والثبات على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة ، وعندما أخضعت البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائى واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين مستويات أداء المفحوصين ، تبين أن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ذوى الابتكار العالى وذوى الابتكار المنخفض على مقياس التفكير الابتكارى وفى أبعاد

الطلاقة والمرونة والأصالة والمجموع الكلى للابتكار لها دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١) . أما معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (طلاقة ، مرونة، أصالة) التى حصلوا عليها فى كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الابتكار ، ومع الدرجة الكلية لمقياس الابتكار ، كانت دالة إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١) . كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، وبلغ (٠,٩٦) .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائى لأداء الطلبة على مقياس التفكير الابتكارى والتحصيل فى الدراسات الاجتماعية مايلى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء طلبة الصف الأول الثانوى والثانى الثانوى على مقياس التفكير الابتكارى ، ولصالح الأول الثانوى.

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ ٠,٠٠١) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس التفكير الابتكارى ، ولصالح الإناث .

(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين المستوى التعليمى (الأول الثانوى ، الثانى الثانوى) والجنس (ذكر ، أنثى) فى أداء الطلبة على مقياس التفكير الابتكارى .

(٤) عدم وجود ارتباط ذى دلالة إحصائية ($\alpha$ ٠,٠٥) بين الابتكار والتحصيل فى الدراسات الاجتماعية ، حيث كانت العلاقة سالبة وضعيفة وبلغت قيمتها (-٠,٠٣) .

(٥) عدم وجود ارتباط ذى دلالة إحصائية ($\alpha$ ٠,٠٥) بين جميع المتغيرات المتضمنة فى هذه الفرضية ، عناصر الابتكار (طلاقة ، مرونة ، أصالة) ومستويات التحصيل (عالى ، متوسط ، منخفض) فى الدراسات الاجتماعية ، وقد كانت العلاقة سالبة وضعيفة أيضاً ، وامتدت قيمتها بين (-٠,٠٠١ و -٠,١٢٧) .

**إبراهيم سيد حسين (١٩٩١)**

✪ ***"أثر استخدام التقويم التكويني المبني علي الاستقراء الموجه علي تمكن تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من تعلم محتوي وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات وعلي قدرتهم علي التفكير"***

**أهداف الدراسة :** هدفت هذه الدراسة إلى :

(١) إثراء محتوى رياضيات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بتجريب تدريس وحدة مقترحة فى هندسة الإحداثيات على أساس من التوفيق التكاملى بين ماتتضمن

جوانب تعلم معرفية ومايتم تدريسه طالباً من جوانب تعلم معرفية جبرية وهندسية .

(٢) قياس أثر استخدام التقويم التكويني المبنى على الاستقراء الموجه – مقارناً باستخدام التقويم التكويني المبني على الطريقة المعتادة – في تدريس الوحدة المقترحة لتلاميذ الصف الثامن الأساسى على :

(أ) تمكنهم مما تتضمنه الوحدة من جوانب تعلم معرفية .

(ب) قدرتهم على التفكير .

## مشكلة الدراسة :

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

(١) ما مستويات تمكن كل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من :

(أ) تحصيلهم للمفاهيم والعلاقات المتضمنة بالوحدة ؟

(ب) أدائهم للمهارات المتضمنة بالوحدة ؟

(٢) هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون الوحدة باستخدام التقويم التكويني المبنى على الاستقراء الموجه ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون الوحدة باستخدام التقويم التكويني المبني على الطريقة المعتادة ، الدالة على :

(أ) التمكن من تحصيلهم للمفاهيم والعلاقات المتضمنة بالوحدة ؟

(ب) التمكن من أدائهم للمهارات المتضمنة بالوحدة ؟

(جـ) التغير في قدرتهم على التفكير ؟

## عينة الدراسة :

بلغ حجم العينة التي أتمت دراسة الوحدة – وأدت اختبار الدراسة خلال التطبيقين القبلي والبعدى ١٤٤٠٠ تلميذاً وتلميذة ، من مدرستى السلام الإعدادية بنين والسلام الإعدادية بنات بالمنيا .

## أدوات الدراسة :

(١) وحدة هندسة الإحداثيات : من إعداد الباحث .

(٢) اختبار تحصيلي : حيث قام الباحث بإعداده لقياس مستويات تمكن التلاميذ .

(٣) اختبار القدرة على التفكير : إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨) .

**خلاصة النتائج** : أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

(١) وجود فرق دال إحصائياً عند (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بتمكنهم من تحصيل المفاهيم . والعلاقات وبين درجاتهم عند (٠,٠٢٥) لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتمكنهم من أداء المهارات المتضمنة بالوحدة المقترحة .

(٢) وجود فرق دال إحصائياً عند (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتغير فى قدرتهم على التفكير .

**محمد رشدي محمد (١٩٩٣)**

✪ ***"بناء برنامج لتنمية النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير وقياس أثره علي العمليات العقلية والمهارات المعرفية لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"***

**أهداف البحث :**

يسعى البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية :

التعرف على مدى ماتحققه الحلقة الأولى من التعليم الأساسى للتلاميذ من حيث نوع نمط التعلم والتفكير السائد فى نهاية هذه المرحلة وكذلك العمليات العقلية والمهارات المعرفية المكتسبة .

**مشكلة البحث :**

تتحدد مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

**(١) ما مدى ماتحققه الحلقة الأولى من التعليم الأساسى للتلاميذ من حيث نوع ونمط التعلم والتفكير السائد فى نهاية هذه المرحلة وكذلك العمليات العقلية والمهارات المعرفية المكتسبة .**

**(٢) كيفية إعداد برنامج تتوفر فيه الأسس العلمية لبناء البرامج ويركز على التعلم والتفكير بالمخ ككل حيث يتخذ من أنشطة ووظائف النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير أساساً له بعد التعرف على نمط التعلم والتفكير السائد لدى التلاميذ.**

**فروض الدراسة :**

يهدف هذا البحث إلى اختيار صحة الفروض التالية :

(١) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لأنماط التعلم والتفكير .

(٢) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لأنماط التعلم والتفكير .

(٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للعمليات العقلية .

(٤) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى للمهارات المعرفية .

(٥) أدى تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية إلى زيادة إكتسابهم للعمليات العقلية موضع القياس مجتمعة معاً (الدرجة الكلية على المقياس) وكذلك كل عملية من العمليات العقلية موضع القياس على حده بالمقارنة بنظرائهم فى المجموعة الضابطة .

(٦) وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير وبين العمليات العقلية الأخرى لدى المجموعة التجريبية .

(٧) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين النمط المتكامل فى التعلم والتفكير بين المهارات المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق) ووجود علاقة إرتباطية موجبة وغير دالة إحصائياً بين النمط الأيمن من أنماط التعلم والتفكير وبين المهارات المعرفية ، فى حين كانت العلاقة بين النمط الأيسر من أنماط التعلم والتفكير وبين المهارات المعرفية علاقة إرتباطية سالبة .

(٨) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين العمليات العقلية ومهارتى الفهم والتطبيق المعرفية ، فى حين كانت العلاقة إرتباطية موجبة وغير دالة إحصائياً بين العمليات العقلية ومهارة التذكر المعرفية .

**عادل عبدالله محمد (١٩٩٤)**

✪ **"أثر برنامج "دي بونو" لتعليم التفكير علي بعض قدرات التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول من الجنسين"**

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الجزء الرابع من برنامج دى بونو لتعليم التفكير وهو الجزء الخاص بالابتكارية على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى وذلك لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى العام من الجنسين .

**مشكلة الدراسة :** تتمثل مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

(١) هل يؤثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

(٢) هل يختلف أثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى باختلاف الجنس ؟

(٣) هل يوجد تفاعل دالٍ بين الجنس والبرنامج على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى ؟

(٤) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد المجموعة الضابطة فى مستوى القدرة على التفكير الابتكارى قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وبعده ؟

**الفروض :**

(١) يؤدى برنامج دى بونو لتعليم التفكير إلى حدوث تحسن فى مستوى القدرة على التفكير الابتكارى لطلاب الصف الأول الثانوى ، حيث توجد فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) وفى الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) لايختلف أثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى باختلاف الجنس ، حيث لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات بالمجموعة التجريبية فى قدرات التفكير الابتكارى والدرجة الكلية ، بعد تطبيق البرنامج .

(٣) لايوجد تفاعل دال بين الجنس والبرنامج على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى الدرجة الكلية وبعض القدرات .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد المجموعة الضابطة فى مستوى القدرة على التفكير الابتكارى الدرجة الكلية وبعض القدرات قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وبعده .

**العينة والإجراءات :**

تتكون عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمدينة الزقازيق (٤٨) بنون ، (٤٥) بنات ، تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٦ سنة ، وتنقسم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتضم (٥٠) طالباً (٢٥ بنون ، ٢٥ بنات) والأخرى تجريبية وتضم (٤٣) طالباً (٢٣ بنون ، ٢٠ بنات) ، وجميعهم من

ذوى الذكاء المتوسط ومن مستويات اقتصادية واجتماعية متوسطة .

(١) وبعد ذلك تم إعداد برنامج دى بونو De Bono لتعليم التفكير الجزء الرابع : (الابتكارية) والتأكد من مدى صدقه وفاعليته .

(٢) التطبيق القبلى لاختبار تورانس للتفكير الابتكارى على أفراد العينة الكلية .

(٣) تلا ذلك تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية .

(٤) التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابتكارى .

(٥) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار «ت» وتحليل التباين .

**الأدوات :**

(١) اختبار الذكاء المصدور إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٢) .

(٢) استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى إعداد كمال دسوقى ، محمد بيومى (١٩٨٤) .

(٣) اختبار تورانس للتفكير الابتكارى (الصورة أ) ترجمة وتعريب عبدالله سليمان ، فؤاد أبوحطب (١٩٨٨) .

(٤) برنامج دى بونو لتعليم التفكير (الجزء الرابع : الابتكارية) ترجمة وتعريب الباحث .

**خلاصة النتائج** : توصلت الدراسة للنتائج التالية :

(١) توجد فروق في الدرجة الكلية وبعض قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابتكارى بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) لاتوجد فروق دالة بين البنين والبنات بالمجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية والقدرات الابتكارية سالفة الذكر بعد تطبيق البرنامج .

(٣) توجد فروق دالة بين البنين بالمجموعة التجريبية وكل من البنين والبنات بالمجموعة الضابطة ، كل على حدة فى الدرجة الكلية والقدرات الابتكارية سالفة الذكر فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابتكارى لصالح البنين بالمجموعة التجريبية فى الحالتين .

(٤) توجد فروق دالة بين البنات بالمجموعة التجريبية وكل من البنين والبنات بالمجموعة الضابطة كل على حدة ، فى الدرجة الكلية والقدرات الابتكارية سالفة

الذكر فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابتكارى لصالح البنات بالمجموعة التجريبية فى الحالتين .

(٥) لايوجد تفاعل دال بين الجنس والبرنامج على مستوى القدرة على التفكير الابتكارى (الدرجة الكلية وبعض القدرات سالفة الذكر) .

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية والقدرات الابتكارية سالفة الذكر فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكيرالابتكارى .

**ماجدة حسين حسن محمد (١٩٩٥)**

✪ **"فعالية برنامج نشاط في الجغرافيا لتنمية التفكير الإبداعي لدي الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية"**

**مقدمة :**

يعتبر التفكير المبدع الأصيل من أعلى الإنجازات الإنسانية مرتبة ، وليست عملية الإبداع فى جوهرها سوى ضرب من ضروب التحرر من قيود الزمان والمكان، وهى تجديد لما فى سلوك الأفراد وفى تفكيرهم . فالإبداع بوجه عام نمط من التفكير يتميز بالإنطلاق فيما وراء ماهو واضح ، فينتج عنه حلول وأفكار تخرج عن الإطار المعرفى الذى لدى الفرد المفكر أو البيئة التى يعيش فيها ، أو هو العملية التى تؤدى إلى وجود ناتج ينفصل فى وجوده عمن أوجده .

وتحظى تنمية الإبداع بإهتمام واسع فى جميع مجالات النشاط الإنسانى ، حيث يتبين أنه لايمكن تحقيق أهداف الشعوب فى التقدم والرقى إلا من خلال إتخاذ مواقف إبداعية تجاه المشكلات التى تواجهها ، كما أن متابعة التغير والتطور الذى يحدث فى المجتمعات البشرية يشير بوضوح إلى مدى الحاجة إلى تنمية القدرات الإبداعية بما يتناسب مع طبيعة العصر . ومن هنا لايمكن الفصل بين الإهتمام بدراسة الإبداع من أجل تنميته وبين إحداث التطور الشامل .

والإبداع ليس قدرة موروثة محددة منذ الميلاد الفرد ، وإنما هو سمة مكتسبة ومتعلمة تسهم فى نموها التربية الجيدة والمناخ المشجع ، ومقدار مايتمتع به الشخص نفسه من طموح ومايمتاز به من سمات .

وقد أجريت العديد من البحوث التى أكدت أن تعليم التفيكر عملية ممكنة ، وحتى القدرات التى كانت توصف بالغموض كالقدرة على التخيل وأصالة الأفكار أصبح من الممكن تعلمها . من هنا فإن مسئولية وعبء تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب يعد مهمة أساسية للمناهج وطرق التدريس ، وعليها أن تعمل على وضع

الطالب فى المناخ الذى يساعده على إبتكار طرائق جديدة ، ومفاهيم جديدة ، وقيم صالحة لظروف حياته ، وهذا يتطلب أن يمر الطالب بمواقف تعليمية مصممة خصيصاً لتنمية الإبداع ، وهذه مسئولية جميع المواد الدراسية ومايرتبط بها من أهداف وبنية معرفية وإستراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم ، من أجل أن يصبح الإبداع سمة مميزة للطلاب بغض النظر عن المجال الذين يبدعون فيه .

وإذا كانت الجغرافيا المدرسية تعنى أساساً بدراسة التفاعل القائم بين الفرد وبيئته من خلال عمليات التفكير المختلفة التى يمر بها الفرد فى تفاعله مع البيئة ، مما حدا بالبعض إلى القول بأن الجغرافيا طريقة للتفكير أكثر من كونها مجموعة معارف ، فمعنى ذلك أن هناك تسليماً بأن الجغرافيا من خلال مناهجها وطرق تدريسها ومصادر تعلمها تعد أحد المجالات الرئيسية لتكوين العقلية المبدعة .

ومن الطبيعى أن يأتى فى طليعة الإهتمام برعاية المتفوقين تربوياً إعداد برامج تربوية خاصة بهم تسمح بتقديم خبرات متنوعة تتلاءم مع إحتياجاتهم وتهيىء مناخاً يستثير ذكائهم ويتحدى إبداعهم فيؤدى إلى النمو الفعال لهذه القدرات .

ومن الطبيعى أيضاً أن يكون التفكير فى مثل هذه البرامج ضمن أهداف تربوية محددة ، مستوحاه من فلسفة تربوية إجتماعية واضحة ، تخص الطلاب المتفوقين دون غيرهم ، نظراً لما يتميزون به من سمات خاصة كالأنماط المعرفية ، وأنماط التفكير ، وأنماط التعلم ، وخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات .

وهكذا نجد أنفسنا أمام الحاجة إلى بناء برامج تربوية تقدم للطلاب المتفوقين للعناية بقدراتهم الخاصة كالقدرة على الإبداع . ولما كانت مناهج الجغرافيا مجالاً خصباً لدعم وتكوين العقلية المبدعة ، فإن برنامج النشاط الحالى فى مجال الجغرافيا يعد أحد متطلبات رعاية المتفوقين تربوياً .

**أهداف البحث** : يهدف البحث إلى تحقيق مايلى :

(١) تلبية بعض حاجات الطلاب المتفوقين التربوية بالمرحلة الثانوية ، وإلقاء الضوء على طبيعة برامجهم ومدى الإهتمام بتنمية قدراتهم .

(٢) تحديد قائمة مهارات التفكير الإبداعى فى الجغرافيا التى تناسب الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية .

(٣) وضع تصور مقترح لبرنامج نشاط فى الجغرافيا يستهدف تنمية التفكير الإبداعى وبعض مهارات دراسة الجغرافيا ، يناسب الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية وتجريته .

(٤) تطوير أساليب التدريس المتبعة فى تعليم الجغرافيا بما يمكن من تنمية التفكير الإبداعى لدى الطلاب المتفوقين .

(٥) تقديم نماذج لكيفية تنمية الإبداع وبعض مهارات دراسة الجغرافيا من خلال استخدام الأنشطة التربوية .

**مشكلة البحث :**

تتحدد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى : «ما مدى فعالية برنامج نشاط فى الجغرافيا لتنمية التفكير الإبداعى وبعض مهارات دراسة الجغرافيا لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوى ؟» .

ويمكن صياغة المشكلة على نحو أكثر تفصيلاً فى الأسئلة التالية :

(١) ما أسس بناء برنامج نشاط لتنمية التفكير الإبداعى وبعض مهارات دراسة الجغرافيا للطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوى ؟

(٢) ما صورة برنامج نشاط يستهدف تنمية التفكير الإبداعى وبعض مهارات دراسة الجغرافيا ؟

(٣) ما فعالية البرنامج على تنمية التفكير الإبداعى لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوى ؟

(٤) ما فعالية البرنامج على تنمية بعض مهارات دراسة الجغرافيا لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوى ؟

**حدود البحث :** يقتصر البحث على الحدود التالية :

(١) تم اختيار عينة الدراسة من بين الطالبات المتفوقات بالصف الأول الثانوى بمحافظة الإسماعيلية .

(٢) اقتصر فى معالجة المنهج إبداعياً على اختيار وحدة من منهج الجغرافيا الذى يدرسه طلاب الصف الأول الثانوى .

(٣) تنمية مهارات التفكير الإبداعى ذات الصلة بمجال دراسة الجغرافيا .

(٤) تنمية مهارات دراسة الجغرافيا ذات الصلة بالوحدة المختارة .

**منهج البحث :**

استخدمت الباحثة المنهجين التاليين :

(١) المنهج الوصفى التحليلى : وقد تم استخدامه عند إعداد نموذج تنمية الإبداع المقترح ، واشتقاق أسس بناء البرنامج ، وتحديد قائمتى المهارات الإبداعية

والجغرافية ، ثم بناء البرنامج التجريبى ودليل المعلم وأدوات القياس .

(٢) المنهج التجريبى : وقد تم استخدامه عند إعداد التصميم التجريبى للبحث ، واختيار عينة البحث ، وتطبيق أدوات القياس قبل تنفيذ التجربة وبعدها للكشف عن دلالات الفروق بين مجموعتى الدراسة فى التطبيقين .

**أدوات البحث :**

استخدمت الباحثة أدوات القياس التالية :

(١) اختبار القدرة على التفكير الإبتكارى ، إعداد : سيد خيرالله .

(٢) اختبار التفكير الإبداعى فى الجغرافيا ، إعداد : الباحثة .

(٣) اختبار مهارات دراسة الجغرافيا ، إعداد : الباحثة .

(٤) بطاقة ملاحظة لقياس بعض المهارات الجغرافية الحركية ، إعداد : الباحثة .

**إجراءات البحث :**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

(١) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التى أجريت فى مجال البحث .

(٢) الدراسة النظرية المتعمقة لكافة جوانب البحث ومجالاته .

(٣) إعداد النموذج المقترح لتنمية الإبداع لدى الطلاب المتفوقين .

(٤) تحديد قائمة الأسس التى سيقوم عليها البرنامج والتأكد من مناسبته لهذا الغرض.

(٥) تحديد قائمة مهارات التفكير الإبداعى فى الجغرافيا التى تناسب الطلاب المتفوقين.

(٦) تحديد قائمة مهارات دراسة الجغرافيا ذات الصلة بطبيعة الإبداع .

(٧) بناء برنامج النشاط في ضوء فلسفة البحث وتصور الباحثة لنموذج تنمية الإبداع، ومجموعة الأسس التى تم تحديدها ، وماتيسر من مصادر وإمكانات تعليمية.

(٨) بناء أدوات البحث التى سبقت الإشارة إليها لقياس أثر التدريب على عمليات تنمية الإبداع لدى المتفوقين .

(٩) القيام بالدراسة الإستطلاعية لبرنامج البحث وأدوات قياسه .

(١٠) إعداد التصميم التجريبى للبحث . وقد إشتمل على :

(أ) إختيار عينة البحث من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وتحقيق التكافؤ بينهما .

(ب) تُطبيق أدوات القياس قبلياً على مجموعتى الدراسة وتسجيل النتائج .

(جـ) تنفيذ تجربة البحث بتطبيق برنامج النشاط على طالبات المجموعة التجريبية.

(د) تطبيق أدوات القياس بعدياً على مجموعتى الدراسة وتسجيل النتائج .

(١١) معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها فى ضوء فروض البحث وتساؤلاته .

**نتائج البحث** : توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتى الدراسة عند مستوى (٠,٠٠١) فى التطبيق البعدى لإختبار التفكير الإبداعى فى الجغرافيا لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتى الدراسة عند مستوى (٠,٠٠١) فى التطبيق البعدى لإختبار مهارات دراسة الجغرافيا لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠٠١) فى التطبيقين القبلى والبعدى لإختبار التفكير الإبداعى فى الجغرافيا لصالح التطبيق البعدى .

(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠٠١) فى التطبيقين القبلى والبعدى لإختبار مهارات دراسة الجغرافيا لصالح التطبيق البعدى .

**جمال الدين توفيق عبد الهادي (١٩٩٦)**

✪ ***"إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم وقياس أثره علي اكتساب تلاميذهم للعمليات العقلية"***

**أهداف البحث** : هدف البحث الحالى إلى التعرف على :

(١) تعرف المهارات الرئيسة والفرعية للتفكير العلمى اللازمة لإعداد برنامج لمعلمى العلوم أثناء الخدمة .

(٢) تعرف أثر تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) على مهارات التفكير العلمى فى اكتسابهم لتلك المهارات بالمقارنة بنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة .

(٣) تعرف أثر تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة على مهارات التفكير العلمى فى اكتساب تلاميذهم (أفراد المجموعة التجريبية) بالمرحلة الإعدادية للعمليات

العقلية بالمقارنة بنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة .

(٤) تعرف أثر تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) على مهارات التفكير العلمي في احتفاظهم بما اكتسبوه من هذه المهارات في القياس البعدى .

**فروض البحث :**

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق باكتساب مهارات التفكير العلمي في القياس البعدى .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية بالمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق باكتساب العمليات العقلية في القياس البعدى .

(٣) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والبعدى المؤجل لاكتساب مهارات التفكير العلمي لمعلم العلوم أثناء الخدمة .

**عينة البحث :**

أولاً : **معلمو العلوم أثناء الخدمة** : وهم معلمو العلوم الذين يقومون بالتدريس في بعض المدارس الإعدادية بمدينة المنيا التي تم اختيارها لتجربة البحث ، وقسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

ثانياً : **تلاميذ المرحلة الإعدادية** : هم تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الإعدادى في نفس المدارس الإعدادية التي تم اختيار معلمي العلوم منها .

**أدوات الدراسة :**

(١) برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة على مهارات التفكير العلمي إعداد الباحث .

(٢) مقياس مهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم (من إعداد الباحث) .

(٣) مقياس العمليات العقلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية (من إعداد الباحث) .

**خلاصة النتائج** : توصل الباحث للنتائج التالية :

(١) أدى تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) على برنامج مهارات التفكير العلمي إلى إكتسابهم مهارات التفكير العلمي بالمقارنة بأفراد

المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم على البرنامج ، وبذلك يثبت عدم صحة الفرض الأول .

(٢) إكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين قام بالتدريس لهم معلمو العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) الذين تم تدريبهم على البرنامج للعمليات العقلية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين قام بالتدريس لهم معلمو العلوم الذين لم يتم تدريبهم على البرنامج ، وبذلك يثبت عدم صحة الفرض الثانى .

(٣) فقد معلمو العلوم أثناء الخدمة (أفراد المجموعة التجريبية) بعضاً مما اكتسبوه من مهارات التفكير العلمي بعد مرور فترة على تدريبهم على هذه المهارات في حين ثبت مستوى أدائهم بنفس الدرجة لبعض المهارات وللمقياس ككل بعد انتهاء التدريب ، وبذلك يثبت صحة الفرض الثالث .

**جودت أحمد سعادة . يوسف محمود قطامي (١٩٩٦)**

**✪ "قدرة التفكير الإبداعي لدي طلبة جامعة السلطان قابوس "دراسة ميدانية" "**

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسى ، بدرجات التفكير الإبداعى عند عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان .

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية منظمة وفق متغيرات الدراسة ، وبلغ عدد أفرادها (٨٨٣) طالباً وطالبة ، منهم (١٥٩) طالباً و (٧٢٤) طالبة .

وقام الباحثان ببناء مقياس التفكير الإبداعى لتحقيق أهداف الدراسة ، بعد أن تحققت له دلالات صدق المحتوى وصدق المحكمين . وقد وفرت النتائج دلالة ثبات عن طريق الإعادة بلغت (٠,٨٧) وباستخدام طريقة الاتساق الداخلى حيث بلغت (٠,٨٢٢) .

وتم استخدام تحليل التباين الثلاثى (٢ × ٢ × ٢) بعد استخراج المتوسط والانحراف المعيارى من أجل اختيار مستوى دلالة التفاعل بين المتغيرات المختلفة التى ركزت عليها الدراسة .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرى الكلية والجنس من جهة ومتغيرى المستوى الدراسى والكلية من جهة ثانية .

وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث التى تدرس أثر متغيرات أخرى تؤثر فى التفكير الإبداعى مثل المعدل التراكمى ، وعدد أفراد الأسرة ، وثقافة الوالدين والعلاقة مع الآخرين .

**محبات أبوعميرة (١٩٩٦) :**

✪ **"تأثير الألغاز الرياضية على تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"**

**هدف البحث :** يهدف البحث الحالى إلى مايلى :

(١) محاولة التوصل إلى تصور مستقبلى لما يجب أن تكون عليه الألغاز الرياضية عبر مجلات الأطفال المصرية .

(٢) إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بحل الألغاز الرياضية الواردة فى هذه المجلات ومصادر أخرى .

(٣) إعداد برنامج مقترح فى الألغاز الرياضية بهدف تنمية مهارات التفكير العليا فى الرياضيات وتكوين اتجاهات نحو دراسة الرياضيات .

**مشكلة البحث :** تحددت مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

كيف تنمى مهارات التفكير العليا والاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج فى الألغاز الرياضية ؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية :

(١) ما قائمة المفاهيم والمهارات الرياضية المتضمنة فى الألغاز الرياضية الواردة فى المجلات المصرية واللازمة لتلميذ المرحلة الإعدادية ؟

(٢) ما صورة المواقف التعليمية المعدة وفق أنشطة الألغاز الرياضية فى ضوء قائمة المفاهيم والمهارات الرياضية ؟

(٣) ما أثر تدريس هذه المواقف على تنمية مهارات التفكير العليا فى الرياضيات وتكوين اتجاهات نحو دراسة الرياضيات ؟

**فروض البحث :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ (عينة البحث) قبل تطبيق البرنامج وبعده فى اختبار مهارات التفكير العليا فى الرياضيات لصالح التطبيق البعدى .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ (عينة البحث) قبل تطبيق البرنامج وبعده فى مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدى .

**العينة :**

تكونت عينة البحث من (٩٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى عبارة عن (٤٨) تلميذ من مدرسة الطبرى الإعدادية بنين ، (٤٢) تلميذة من مدرسة مصر الجديدة النموذجية الإعدادية بنات .

**الأدوات :**

(١) برنامج مقترح فى الألغاز الرياضية . إعداد الباحثة .

(٢) اختبار مهارات التفكير العليا فى الرياضيات . إعداد الباحثة

(٣) مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات . إعداد الباحثة .

**ملخص النتائج :**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى بالنسبة لمهارات التفكير العليا فى الرياضيات لصالح التطبيق البعدى .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدى .

(٣) من المفاهيم الرياضية التى يجب أن تتوافر فى الألغاز الرياضية لتلميذ المرحلة الإعدادية المجموعة وتكافؤ المجموعتين – المعادلة والمتباينة – الألف والعشرة آلاف – التصنيف والترتيب – التشابه والتطابق – معكوس العدد – المستقيم والزاوية – المائة ألف والمليون – النسبة والتناسب – الضرب والقسمة – المربع والمستطيل – الشكل السداسى – المثلث والدائرة – الشكل السداسى .

(٤) من المهارات الرياضية اللازمة للألغاز الرياضية لتلميذ المرحلة الإعدادية :

تمثيل النسبة – التحويلات – حساب المساحات والحجوم – قياس الزوايا – التمثيل البيانى بالأعمدة – قراءة الرموز – إجراء عملية التباديل والتوافيق – عمل زخارف هندسية .

**ناديا هايل السرور (١٩٩٦)**

✪ **"فاعلية برنامج (الماسترثنكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدي عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية"**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليم التفكير (الماسترثنكر) على تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية .

تكونت العينة من ٧٣ فرداً من طلبة البكالوريوس المسجلين فى مساق (الموهبة والتفوق) فى الفصل الدراسى الأول لعام ٩٥/٩٤ ، وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين : الأولى وعددها ٣٨ بينهم ٢٨ طالبة و ١٠ طلاب ، والثانية وعددها ٣٥ بينهم ١٩ طالبة و١٦ طالب . وجاء توزيع أفراد العينة إجبارياً كما ورد فى قوائم تسجيل الطلبة فى شعبتى المساق ، وقد اختيرت المجموعة الأولى عشوائياً كمجموعة تجريبية والثانية ضابطة .

تم تطبيق اختبار تورانس نموذج ( أ ) بشقيه الشكلى واللفظى على كلتا المجموعتين فى بداية الفصل الدراسى . وتم تدريس مساق (الموهبة والتفوق) لكلا الشعبتين بنفس الأسلوب من قبل الباحثة ، وإلى جانب المادة المقررة طبق (الماسترثنكر) على المجموعة التجريبية بواقع ١٥ دقيقة فى نهاية كل محاضرة بحيث ينجز الطلبة أحد تمارين البرنامج ، ثم يناقش التمرين وتناقش معه الأنشطة المنجزة مسبقاً والتى تنفذ بناء على تلقى الطلبة من ٢-٣ تمارين يتم إنجازها خارج وقت المحاضرة وتسلم على شكل أوراق نشاط يراجعها المدرس ويعلق عليها .

أجرى تطبيق اختبار تورانس نموذج ( أ ) بشقيه الشكلى واللفظى على كلتا المجموعتين بعد تنفيذ البرنامج ، والذى استغرق تطبيقه فصلاً دراسياً كاملاً .

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائى المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على اختبار تورانس الشكلى واللفظى لصالح المجموعة التجريبية .

كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فى الأداء على المهارات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية باستثناء مهارة الطلاقة كما هى مقاسة باختبار تورانس الشكلى واللفظى .

ينصح بأهمية تدريب الطلبة على التفكير ، واستخدام برنامج (الماسترثنكر) لطلبة التربية فى المستوى الجامعى الأول ، واجراء المزيد من الدراسات على برامج

تعليم التفكير ، وبرامج تنمية الإبداع لجميع الطلبة فى شتى المراحل التعليمية وفى أكثر من مؤسسة تعليمية عربية .

**جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٧)**

**✪ "قراءات في تعليم التفكير والمنهج "**

الموضوعات التى يحتوى عليها هذا الكتاب معربة من كتاب : A. costa (editor (1985) Developing Minds. Alexandria, vo ASCD.

ويشتمل على عشرة فصول والملامح الأساسية لكل فصل وهى:

**الفصل الأول : التفكير يسود المنهج التعليمى :**

يجد العقل الإنسانى لذة فى كل أنواع الفهم ، وبينما نجد فروقاً لايمكن أفكارها فى سهولة تناول الطلاب للموضوعات أو المواد الدراسية المختلفة ، والتفكير ضرورى للتعلم – بل ولأى نوع من أنواع التعلم ، ولكى نتعلم فإن الأمر يتطلب إندماج العقل (فيما يتعلم) كما يتطلب تحولاً فيه . ومع تنقل التلاميذ من معلم إلى أخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماط التفكير فى مجالات المحتوى العديدة وإذا إنتقلت المهارات عبر حدود الموضوعات الدراسية والمواد الدراسية .

**الفصل الثانى : ماكل هذه الجلبة التى لاداعى لها عن حل المسألة فى الرياضيات :**

يرى المجلس القومى لمعلمى الرياضيات ، إن حل المسألة الذى هو موضوع الثمانينات هو أمر مختلف عليه ، ولو طلبت من سبعة مربين أن يعرفوا لك حل المشكلة أو المسألة فسوف تحصل فى الأغلب على سبعة أراء مختلفة ، فالاستخدام السليم للرياضيات يقتضى التعبير الرمزى عن المسألة (أى تمثيل الموقف الذى تصوغه المسألة برموز رياضية) وإجراء العمليات الرياضية وتفسير النتيجة على أساس الموقف الأصلى ، الرياضيات شأنها شأن الكتابة لها فه: اثل متعددة ، إن لها قيماً جمالية ولها أيضاً قيماً علمية وتواصلية ، والتفكير الرياضى طريقاً لإدراك العالم وجعله ذا معنى وهو وسيلة لإبراز قوة الرمزية التى تساعدنا على إدراك الأنماط وتنظيمها عقلياً ورمزياً واستيعابها .

**الفصل الثالث : الرابطة بين التفكير والكتابة :**

فى تقرير عن المدرسة الثانوية تناول حال التعليم الثانوى فى أمريكا يرى بوير Boyer رئيس مؤسسة كارنيجى ضرورة الاهتمام بتدريس الكتابة عبر المنهج التعليمى لأن الكتابة الواضحة تؤدى إلى التفكير الواضح والتفكير الواضح هو أساس الكتابة الواضحة . ومن الأمور ذات الأهمية أن نلاحظ أن التفكير والكتابة عمليتان

مستقلتان– أى طريقان لصنع المعنى من الخبرة . وكلاهما يتطلب الممارسة ، كما أن الوصف لعملية الكتابة يعكس مراحل عملية التفكير ، كما أن التفكير والكتابة عمليتان متصلتان حيث يكثر أن يعود الفرد راجعاً إلى الخلف لكي يتقدم إلى الأمام .

**الفصل الرابع : القراءة والتفكير**

يذهب تعريف القراءة الذى يستند إلى نظرية الخطة التصويرية إلى أن المعنى ليس متضمناً فى النص . إذ لايكفى أن يقوم القارىء بمجرد فك رموز الكلمات ليحدد معناها ذلك أن القراءة تتضمن بل وتتطلب تفاعل القارىء مع المعلومات التى يقترحها النص ومع خصائص السياق .

ونموذج التفاعل بين القارىء والنص توصل إلى ثلاث نتائج أو خلاصات هى:

(١) أن للمدرس دوراً حاسماً وحيوياً فى مساعدة التلاميذ على تجهيز المعلومات من النصوص سواء أكانت النصوص من الأداب أو من موضوعات أو مواد المحتوى أو من الرياضيات أو تتعلق بحل المشكلة وسواء أكانت مطبوعة أو فى صيغة وسائط الكترونية وسواء كانت لفظية أو بيانية توضيحية .

(٢) القراءة للتعلم (أى بناء المعنى من النص) فى أساسها تفكير من المستوى العالى فى كل مرحلة من مراحل فهم النص والاستجابة إليه .

(٣) لايمكن أن نفهم عملية تدريس نموذج التعليم فهماً تاماً بدون أن تفهم أولاً خصائص المواد النصية والتفاعل بين المدرس والقارىء والنص .

**الفصل الخامس : كيف نجعل تعلم العلوم أكثر علمية :**

كيف يمكن أن نجعل العلوم فى المدرسة أكثر شبهاً بالعلم ؟ كيف نخلق عمليات تدريس وتعلم يدفعها التعجب وحب الإستطلاع ؟ نستطيع أن نبدأ بفحص محتوى مساقات العلوم ، ومواد الكتب الدراسية ، ولقد زادت كتب العلوم حجماً بل وزاد عدد الموضوعات التى تتناولها ، والمحتوى فى العالم الحقيقى للعلوم يوجد فى سياق ووسط عدة عمليات تفاعلية ، والمحتوى هنا ليس مجرد رموز تتذكر وتسترجع عند الطلب وإنما هى مادة تفكر بها ومنها وعنها وينبغى أن يكافح برنامج العلوم المدرسى لتنمية هذا النوع من بيئة التفكير ويحافظ عليها وهناك ستة جوانب لمثل هذه البيئة هى : إطار عمل مفاهيمى – المحتوى المعلوماتى – تنمية مهارات العملية – تنمية المهارات المعرفية – تنمية المهارات الوجدانية – تنمية المهارات الميكانيكية .

**الفصل السادس : غرس التفكير الناقد فى مساقات تاريخ الولايات المتحدة :**

يعتقد بعض الناس أن محتوى التاريخ أهم من مهارات التفكير الناقد ، بينما

يفضل آخرون تنمية مهارات الطالب وهذا التقسيم كاذب ومصطنع على أية حال ذلك لأن التاريخ الحقيقى يتضمن ويتطلب كليهما فى وقت واحد ولاينفصل المحتوى عن المهارات العقلية ويترتب على ذلك أن التفكير الناقد ينبغى أن يتغلغل فى مادة التاريخ ذلك أن تحقيق التكامل بين مهارات التفكير الناقد ومحتوى التاريخ يتطلب التغلب على عدد من المشكلات . وهناك حشد هائل من المهارات المتضمنة فى التفكير الناقد فى التاريخ مثل : تحديد وتمييز مصادر المعلومات وتقويمها - تقويم الاستدلال العلمى أو السببى - تحليل المقارنات أو المماثلات - تقويم التعميمات - تمييز الأطر المرجعية والتعرف عليها وعلى المسلمات غير الموضحة - تحليل اللغة - الاتيان بمعلومات تلائم الموضوع .

**الفصل السابع : علم الجمال : منشأ التفكير**

إن علم الجمال عنصر أساسى فى برامج تنمية مهارات التفكير ، وعلم الجمال كما يستخدم هنا يعنى الحساسية للملامح الجمالية فى البيئة ولخصائص الخبرة التى تثير مشاعر كالفرح والابتهاج والرهبة ، وعلى الرغم من أن الأبعاد الجمالية تتغلغل فى روح الاستقصاء وإنها متأصلة فى الابتكار ومتطلبة للاكتشاف إلا أنها لم تلق إلا إهتماماً قليلاً كجزء من التعليم المعرفى . إن إضافة البعد الجمالى للتفكير يعنى ويقتضى أن يصبح المتعلمون مندمجين معرفياً ليس ذلك فحسب بل وكذلك يعنى أن يكونوا مبتهجين إلى أقصى حد بالظواهر والقواعد أو المبادىء والتعارضات التى يواجهونها . إن الجماليات هى البداية الحساسة للتفكير العقلانى الذى يؤدى إلى تفكير مستنير عما تتسم به بيئاتنا من تعقيدات .

**الفصل الثامن : صهر تدريس التفكير الناقد فى محتوى التعليم**

أثارت حركة تدريس التفكير على نحو واضح فى الصف الدراسى وأدت إلى خلق برامج ومساقات خاصة منوعة ، على أنه حين يستخدم برنامج منفصل باعتباره الأداة الوحيدة لتعليم التفكير فإنه مهما كانت فاعليته فقد لاتبلغ هدفها ، ولعلاج هذه المشكلة يوجد مدخلان لتحقيق التكامل بين التعليم فى التفكير وفى مجالات المحتوى المدخل الأول هو التجسير أو مد الجسور أى استخدام التفكير الماهر فى دروس المحتوى بعد دراسة المهارات فى دروس منفصلة عن النضج التعليمى المعتادة على نحو مباشر والمدخل الثانى هو الصهر والذى يتضمن ويتطلب عادة إعادة بناء لدروس المحتوى أى إنها تتضمن وتتطلب تدريس مهارات التفكير الهامة على نحو واضح فى إطار تعليم المحتوى ذاته .

**الفصل التاسع : لماذا نطمر مهارات التفكير فى تعلم المواد الدراسية :**

هناك عدة دفاعات أو أسباب تحمل على الدفاع عن طمر تعليم مهارات التفكير فى تعليم المادة الدراسية أى جعلهما جزء لايتجزأ من تعليم المادة الدراسية ، أولاً من الناحية العملية تصبح الخطوتان ومعظم الأخذ والرد فى هذه المسألة يتناول التفكير الناقد والحق أن التفكير الناقد ليس إلا فئة من فئات ثلاث من مهارات التفكير يلعب كل منها دوراً مميزاً فى تجهيز المعلومات وهذه الفئات الثلاث هى : مهارات الضبط التنفيذى – مهارات التعلم – مهارات التفكير الناقد .

**الفصل العاشر : التفكير الناقد كنشاط حى معاش :**

إن التفكير الناقد يبدأ من إدراك الأسباب الجذرية لموضع المرء فى المجتمع أى فى السياق الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والثقافى والتاريخى لحياتنا الشخصية ويستمر إلى مابعد الإدراك ليبلغ الأفعال والقرارات التى يتخذها الناس لتشكيل حياتهم واكتسابهم السيطرة عليها . هذه الأفكار الرئيسية قد أصبحت جزءاً من المناهج التعليمية للاقتصاد المنزلى ومن برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس والعاملين فى هذا المجال فى ولايات أمريكية عديدة خلال السنوات العشر الماضية .

**رشاد علي عبدالعزيز موسي (١٩٩٧)**

✪ **"التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير من وجهة نظر معلمي ومعلمات مراحل التعليم المختلفة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية"**

هدف البحث الكشف عن التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير وفقاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة فى مجال التدريس ونوع المرحلة التعليمية . ولتحقيق هدف البحث ، تم صياغة ثلاثة فروض صفرية ، وتعريب استبانة التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات ، ثم تم تطبيقها على عينة مكونة من مائة وسبعين معلماً ومعلمة من مراحل التعليم المختلفة (ابتدائى – متوسط – ثانوية) .

وأبانت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمتغير عدد سنوات الخبرة فى مجال التدريس فى التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير ، ولاتؤيد هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الأول ، بينما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير مستوى المرحلة التعليمية فى التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير ، وتدعم هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الثانى . إضافة إلى هذا ، تبين عدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرى الخبرة فى مجال التدريس ومستوى المرحلة التعليمية فى

التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير ، وتؤيد هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الثالث .

وتمت مناقشة النتائج وفقاً للإطار النظرى ونتائج البحوث السابقة فى مجال التوجه النظرى نحو تدريس مهارات التفكير . وإنتهى البحث بعدة توصيات وبحوث مقترحة .

**سمية عبد الحميد أحمد - نجاح السعدي المرسي (١٩٩٧)**

✪ ***"فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

(١) التعرف على أثر طريقة التدريس باستخدام التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى والتفكير العلمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم .

(٢) التعرف على أثر الجنس على التحصيل الدراسى والتفكير العلمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم .

(٣) التعرف على أثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ على التحصيل الدراسى والتفكير العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم .

**مشكلة الدراسة :**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى :

«ما أثر استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية على تحصيل التلاميذ وتنمية التفكير العلمى لديهم»

وتتمثل الإجابة عن هذا التساؤل العام فى الاجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

(١) ما أثر طريقة التدريس على التحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

(٢) ما أثر جنس التلاميذ على التحصيل الدراسى فى مادة العلوم للمرحلة الابتدائية ؟

(٣) ما أثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ على التحصيل الدراسى فى مادة العلوم للمرحلة الابتدائية ؟

(٤) ما أثر طريقة التدريس على التفكير العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

(٥) ما أثر جنس التلاميذ على التفكير العلمى لديهم ؟

(٦) ما أثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ على التفكير العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

فروض الدراسة :

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ، ترجع إلى طريقة التدريس .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ، ترجع إلى جنس التلاميذ .

(٣) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ، ترجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمى ترجع إلى جنس التلاميذ .

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمى ترجع إلى طريقة التدريس .

(٦) لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمى ترجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ .

أدوات الدراسة :

(١) الاختبار التحصيلى : يتكون من ٤٥ سؤالاً فى وحدة «الإنسان والكون» للصف الرابع الابتدائى للعام الدراسى ٩٧ / ١٩٩٨ من نوع الاختيار من متعدد بحيث يشمل على الجانب المعرفى «التذكر ، الفهم ، التطبيق» إعداد الباحثان .

(٢) مقياس التفكير العلمى : يتكون من ٢٠ موقفاً لقياس سبعة قدرات للتفكير العلمى (تحديد المشكلة – جمع البيانات – اختيار الفروض – اختبار صحة الفروض – القدرة على الاستقراء – القدرة على الاستنباط – القدرة على تفسير البيانات). (إعداد الباحثان).

عينة الدراسة :

(١) عينة تقنين الأدوات : تتكون من (٩٠ تلميذ وتلميذة) من الصف الرابع الابتدائى بمحافظة الدقهلية .

(٢) عينة الدراسة : تتكون من (٢١ تلميذ وتلميذة) من الصف الرابع الابتدائى بإدارة أجا بمحافظة الدقهلية . بحيث تشمل (٥٢ تلميذ وتلميذة) للمجموعة التجريبية (التعلم التعاونى) ومجموعة ضابطة (٥٠ تلميذ ، ٦٠ تلميذة)

**نتائج الدراسة :**

(١) يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعة التجريبية (التعلم التعاونى) والمجموعة الضابطة فى درجات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الذكور والإناث فى درجات التحصيل الدراسى البعدى لصالح الإناث .

(٣) يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) للتفاعل بين طريقة التدريس وعامل الجنس على التحصيل الدراسى فى مادة العلوم للمرحلة الابتدائية .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعة التجريبية التعلم التعاونى والمجموعة الضابطة فى التفكير العلمى لصالح المجموعة التجريبية

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الذكور والإناث فى التفكير العلمى البعدى لصالح الإناث .

(٦) لايوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين طريقة التدريس وعامل الجنس على التفكير العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

**علاء الدين كفافي (١٩٩٧)**

**✪ "منهاج مدرسي للتفكير : مقالات في تعليم التفكير"**

هذا الكتاب يتناول قضية هامة وخطيرة ، وهى كيف تحقق المدرسة هدف تعليم الأبناء كيف يفكرون ، ويتناول الكتاب تعليم التفكير من زوايا متعددة ورؤى مختلفة يتم إبرازها من خلال المقالات الست التى يتضمنها. وتنطلق هذه المقالات من فكرة وجود وظائف معرفية مشتركة تكمن وراء كل أنواع التعلم المدرسى . والكتاب فى رأى مؤلفيه يقدم خطوطاً هادية تساعد فى عملية اتخاذ القرار الخاص بكل مدرسة أو بكل إدارة تعليمية أو بكل إقليم أو مجتمع بشرط الوصول إلى منهاج يكون نسقاً مع ارتقاء الأطفال البيولوجى والسيكولوجى .

**المقالة الأولى بعنوان : الأسس البيولوجية للتفكير**

وتحدثت عن علاقة الأبنية البيولوجية بوظيفة التفكير ، وحددت سبع مراحل تمر فيها هذه العلاقة على أساس أن فكرة المراحل أكبر من مجرد تقدم تتابعى لارتقاء

التفكير ونموه بل إنها تتضمن تنميط الاستجابات خلال تتابع الفترات الزمنية ، والذى يكون ضرورياً لدعم كل قدرة ، وأهم ماينتهى إليه هذا المقال من متضمنات تربوية هو أن يتطابق المضمون المعرفى لما يقدم للتلميذ مع مرحلة نموه البيولوجية لأنه إذا لم يحدث هذا التزاوج فإن معايير الأداء الناضج لاتكون ممكنة لكثير من الطلبة الذين يكونون عرضة لفقدان الثقة فى أنفسهم وتنمية إحساسهم بالفشل مما يؤثر سلباً على الوظيفة النمائية برمتها .

**والمقالة الثانية بعنوان: مزاوجة المستويات المعرفية وتحليل المنهج**

وتنصب هذه المقالة على مزاوجة المستويات المعرفية وتحليل المنهج وركزت على التحليل المعرفى للمنهج والذى يمثل بعداً واحداً فى عملية التدريس المتزاوج معرفياً بينما تتمثل الأبعاد الأخرى فى التقدير الشكلى والتقدير غير الشكلى لقدرات الطلبة المعرفية وكل مكون يصبح هاماً ومتكاملاً فى بناء المواقف التعليمية فى الصف الدراسى .

**والمقالة الثالثة بعنوان: تنمية التفكير الناقد عند أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة :**

وتركز على تنمية أحد أنواع التفكير الهامة عند أعضاء هيئة التدريس فى المدرسة وهو التفكير الناقد ، وكيف لهم أن يعيدوا صياغة خطط دروسهم على النحو الذى من شأنه أن ينمى قدراتهم على ممارسة التفكير الناقد واستخدامه فى حياتهم. إن نقد خطة الدرس قائم على تكامل واحدة أو أكثر من استراتيجيات التفكير الناقد والتى تشتق من مبادىء هذا التفكير ، ومن ثم تؤدى إلى مفهوم موحد للتفكير الناقد فى الدرس المعاد صياغته ، ويقدم المقال الاستراتيجيات المرتبطة بالتفكير الناقد ، كما تقدم نموذجاً لدرس أعيدت صياغة خطته فى ضوء استراتيجيات التفكير الناقد.

**والمقالة الرابعة بعنوان: كيف ينتظم المخ عبر تنظيمات (أوجه) من التعقيد والسياق والاستمرارية :**

وتبين هذه المقالة كيف ينتظم المخ عبر ثلاث تنظيمات تقابل ثلاث عمليات هى التعقيد والسياق والاستمرارية ، إثنان من هذه التنظيمات يتعلقان بالمحور الأفقى أولهما من اليمين إلى اليسار ويرتبط بالسياق والثانية تمتد من الخلف إلى الأمام ويرتبط بالاستمرارية بين وحدات الزمن (الماضى – الحاضر – المستقبل) أما التنظيم الرأسى فهو من القاع إلى القمة ويرتبط بتدرج الوظائف من البسيط إلى المعقد .

**المقالة الخامسة بعنوان : نحو نموذج لأداء الوظائف الذهنية عند الإنسان :**

وفى هذا المقال يثبت كاتب المقال سبعة عشرة نموذجاً للتفكير أو لأداء الوظائف العقلية ويحللها ويقارن بينها وينتهى إلى أن أوجه الاتفاق بينها أكثر من أوجه الخلاف ويرى أن معظمها يشترك فى تحديد مدخلات ومعالجات ومخرجات إضافة إلى تجمع رابع أسماه المعرفة البعدية أو مابعد المعرفة .

**المقالة السادسة بعنوان : تنمو بقدر ماتحاول، نموذج لمهارات التفكير**

وفى هذه المقالة تعرض مؤلفتها لتجربة أجرتها فى إحدى المدارس وتتضمن نموذج تعليم صريح وواضح لتعليم التفكير ويقوم هذا النموذج على تحديد ثمان خطوات منقسمة بين مرحلتين هما مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ ، وتقول أن هذا النموذج ليس جامداً بل إنه يسمح بتطبيقه بتنويعات أخرى على كل مراحل التعليم العام من الروضة إلى نهاية التعليم الثانوى لأنه فى الحقيقة إطار عمل يسمح لكل مدرسة أو نظام مدرسى إن يفصل نظام تحسين التفكير حسب حاجاته الخاصة.

**فاروق أبو عوف . يوسف قطامي (١٩٩٧)**

**✪ "التدريس الجامعي ودوره في تنمية التفكير"**

عنى البحث بدراسة التدريس الجامعى ودوره فى تنمية التفكير العملياتى ، بإدارة العمليات الذهنية المعرفية المتقدمة لدى الطلبة المتعلمين .

وقد استخدم أسلوب البحث التحليلى النظرى لمعالجة المشكلة ، وقد برزت المشكلة من الملاحظات والأبحاث والدراسات النظرية التى دعت إلى الحاجة إلى مزيد من البحوث فى مجال دراسة التفكير وطبيعته وأساليب تنميته داخل الصف الجامعى .

وقد شكلت مشكلة البحث إحدى التحديات التربوية والنفسية التى يواجهها المدرس الجامعى ، التى تتطلب المعالجة التى يقوم بها من أجل تحسين معالجات الطلبة الذهنية وتفكيرهم ، وزيادة فاعليتهم فى إدارة العمليات الذهنية المعرفية بإستخدام وسائط تعلمية - تعليمية وتدريبية يشكل فيها المحتوى المكون الأساسى لذلك.

وقد أظهر البحث الحاجة الملحة إلى إجراء مزيد من البحوث فى هذا المجال حتى يقبل مدرسوا الجامعات على تبنيه وتوظيفه فى تدريسهم .

**فيصل يونس (١٩٩٧)**

**"قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي"**

الموضوعات التى يشتمل عليها هذا الكتاب معربة من كتاب :

Arther Costa (ed) (1985). Developing minds : A resource Book for teaching Thinking. Alexandria, virginia ASCD.

ويشتمل الكتاب على تسعة فصول سوف نستعرض ملامح كل فصل على النحو التالى:

**الفصل الأول : مهارات التفكير : إعادة النظر فى المعانى والنماذج :**

ويشتمل هذا الفصل على تحديد لمعنى التفكير والتعرف على النماذج النظرية لعمليات التفكير ويستعرض فى هذا الفصل مهارات التفكير لكل من «بلوم وزملاؤه» و «جيلفورد» ويستخلص خمس فئات على الأقل من فئات التفكير الأساسية يجب أخذها فى الاعتبار وهى (التسبيب - التحويلات - العلاقات - التصنيف - التميزات) ، ويقترح وجود أربع عمليات تفكير مركبة هى (حل المشكلات - اتخاذ القرار - التفكير النقدى - التفكير الإبداعى) وينتهى الفصل ببحث العلاقة بين الميتامعرفة والتفكير .

**الفصل الثانى : المفكر الجيد :**

ويستعرض فى هذا الفصل نموذج «بارون» للمفكر الجيد وأهم مكونات هذا النموذج هى عمليات البحث الثلاثة : (البحث عن أهداف - احتمالات - أدلة) ، ويقدم الفصل تسعة أنماط من التفكير هى : التشخيص - اختبار الفروض - الاستبصار - الخلق الفنى - التنبؤ - التعلم السلوكى - التأمل - اتخاذ القرار - التعلم من الملاحظة) ، ثم يتناول التفكير الجيد فى مقابل التحيز والتفكير الجيد فى مقابل التفكير الردىء من خلال السمات العامة والأهداف والاحتمالات والأدلة ثم يتناول رعاية التفكير الجيد داخل مناخ الفصل الدراسى ثم يستعرض بعض الطرق التى قد تنجح فى تدريس التفكير الجيد .

**الفصل الثالث : أهداف برنامج دراسى لتعليم التفكير الناقد :**

ويقدم هذا الفصل إطاراً عاماً لمحتويات مقرر فى التفكير الناقد وماهى القرارات التى ينبغى أن يتخذها من يقوم بالتدريس فعلاً بما يتفق مع الظروف النوعية التى تواجهه ويشتمل هذا الإطار على إثنى عشر نقطة هى : التركيز على مسألة (موضوع)- تحليل القضايا - سؤال وإجابة أسئلة للتوضيح - الحكم على مصداقية المصدر ومحكاته - الملاحظة والحكم على التقارير القائمة على الملاحظة - الاستنتاج

والحكم على الاستنتاجات – الاستقراء والحكم عليه – صياغة أحكام قيمية – تحديد المصطلحات والحكم على التعريفات – تحديد المشكلات – اتخاذ القرارات – التفاعل مع الآخرين .

**الفصل الرابع : ماذا تقدم الفلسفة لتدريس التفكير :**

ويتناول هذا الفصل هدف أساسي هو توجيه الانتباه إلى ماتقدمه الفلسفة للتفكير ولايقدمه علم النفس بحيث نستطيع تضمين هذه الأبعاد الهامة للتفكير في مقررات الفصل والتدريس ، ذلك أن الفلسفة هي أكثر فروع المعرفة تعلقاً بالتفكير وأن هناك ستة مفاهيم فلسفية لها تأثير مباشر في تحسين تفكير التلاميذ هي الاستدلال – الحكم الناقد – المحكات – وجهة النظر – الحوار – الميول وبغض النظر عن نوع «مقرر التفكير» الذي قد يصممه التربويون ينبغي على الأقل أن يتضمن الستة مفاهيم الفلسفية التي ذكرناها .

**الفصل الخامس : تعليم التفكير الناقد :**

ويتناول هذا الفصل أخطار ومقالب منحى التفكير بالمعنى الضعيف (أو إهمال البعد الوجداني) كما يذكر ثلاث مجموعات من الأبنية العقلية الضرورية لتكوين وتنمية مفكر أخلاقي منفتح الذهن وهي : (١) المهارات الصغرى مثل القدرة على التعرف على جملة غامضة أو افتراض مشكوك فيه (٢) والقدرات واسعة النطاق مثل القدرة على القراءة والكتابة النقدية والانغماس في المناقشات (٣) سمات العقل وهي السجايا العقلية والإلتزامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضيق الأفق إلى بناء واسع متفتح الذهن .

واستعرض الفصل تسع سمات اعتبرها ضرورية للتفكير القوي وهي : الاستقلال العقلي – حب الاستطلاع العقلي – الشجاعة الفكرية – التواضع الفكري – التعاطف الفكري – النزاهة الفكرية – المثابرة العقلية – إيمان العقل – العدالة الفكرية .

ثم يستعرض الفصل العديد من الطرق التي يمكن بها أن نعلم هذه السمات العقلية .

**الفصل السادس : ما التفكير الإبداعي**

ويتناول هذا الفصل ستة مكونات تسهم في الناتج الإبداعي هي المعايير الجمالية – الإلتفات إلى الهدف – الحركة – العمل على حافة القدرة وليس على وسطها – يعتمد التفكير الإبداعي على كوننا موضوعيين بقدر مانكون ذاتيين – الاعتماد على الدوافع الداخلية .

ويمكن للخصائص الستة للتفكير الإبداعى التى تناولناها أن توضح لنا لماذا لاتؤثر البرامج القصيرة والموجهة نحو هدف محدد تأثيراً واضحاً على الإبداع . فمعظم هذه البرامج تركز على استراتيجيات للتفكير الإبداعى وربما كانت هذه الاستراتيجيات مفيدة ولكن الإبداع يستفيد أيضاً من المهارة ، وتتطلب المهارات التى وضعناها في الستة مبادىء للتفكير الإبداعى ممارسات متواصلة وموسعة كما أن هذه المبادىء الستة تهدينا إلى المشاكل المرتبطة بالتفكير الإبداعى .

**الفصل السابع : أبعاد التفكير إطار للمناهج والتعليم :**

وينظر هذ الفصل إلى أبعاد التفكير على أنها إطار يهدف إلى وصف الأنماط المختلفة من التفكير التى ينبغى معالجتها ضمن أى جهد شامل لتدريس التفكير ، وتوصل الفصل بعد مراجعة البحوث والنظريات إلى تحديد خمسة عناصر أو أبعاد للتفكير، وينبغى النظر إلى هذه الأبعاد على أنها عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير وهذه الأبعاد الخمس للتفكير هى : الميتا معرفة – التفكير الناقد والإبداعى– عمليات التفكير – مهارات التفكير الأساسية – المعرفة بمجال محتوى معين .

ولايمكن لتعليم التفكير أن يصبح جزءاً ذا معنى فى التعليم إلا من خلال تكامل هذه الأبعاد الخمسة .

**الفصل الثامن : أبعاد التعليم : إطار متكامل للتعليم :**

يشمل هذا الفصل على برنامج يضم خمسة أبعاد للتعلم هى :

البعد الأول : التفكير المطلوب لتكوين اتجاه إيجابى نحو التعلم .

البعد الثانى : التفكير اللازم لتحصيل المعرفة وتحقيق التكامل بين عناصرها .

البعد الثالث : التفكير اللازم للامتداد بالمعرفة وصقلها .

البعد الرابع : التفكير اللازم للاستخدام الهادف للمعرفة .

البعد الخامس : التفكير اللازم لتنمية عادات عقلية مرغوبة .

الفصل التاسع : البحث عن حياة ذكية :

ويتضمن هذا الفصل (١٤) خصلة من خصال السلوك الذكى يستطيع المدرسون والأباء أن يعلموها للتلاميذ ويلاحظوها لديهم وهذه الخصال هى المثابرة – التروى – الاستماع للآخرين بفهم وتفهم – التفكير التعاونى – الذكاء الاجتماعى – مرونة التفكير – الميتا معرفة (الوعى بالتفكير) – السعى إلى الدقة – روح الدعابة – التساؤل وإثارة المشكلات – الاستعانة بالمعلومات المتحصلة سابقاً واستخدامها فى المواقف

الجديدة – المخاطرة – استخدام كل الحواس – الإبداع – التعجب وحب الاستطلاع والاستمتاع بحل المشكلة والشعور بالكفاءة كمفكر .

**محمد أمين المفتي (١٩٩٧)**

✪ **"بحوث تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات في مجال تعليم الرياضيات تحليل نقدي"**

**هدف البحث :**

التعرف على أنماط التفكير التى تهتم البحوث فى مجال الرياضيات بتنميتها وما الأساليب التى تقترحها هذه البحوث لتنمية أنماط التفكير والقدرة على حل المشكلات ثم الوقوف على مدى الاستفادة من نتائج هذه البحوث فى عمليات تصميم مناهج الرياضيات وتطويرها .

**مشكلة البحث :** تحددت فى التساؤلات التالية :

(١) ما أنماط التفكير التى تهتم البحوث فى مجال تعليم الرياضيات بتنميتها ، وما المراحل الدراسية التى تركز عليها هذه البحوث لتنمية تفكير تلاميذها ؟

(٢) ما الأساليب المقترحة فى هذه البحوث لتنمية أنماط التفكير والقدرة على حل المشكلات ، وما فاعليتها فى عملية التنمية ؟

(٣) ما مدى الاستفادة من نتائج هذه البحوث فى عمليات تصميم مناهج الرياضيات وتطويرها وفى عملية تعليم الرياضيات داخل حجرات الدراسة ؟

**خطة الدراسة :** اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

(١) حصر رسائل الماجستير والدكتوراة فى مجال تعليم الرياضيات والتى تناولت بالدراسة تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والتى أجازتها كليات التربية بمصر فى الفترة من ١٩٥٤ حتى عام ١٩٩٥ .

(٢) حصر الأبحاث والدراسات فى نفس المجال المشار إليه والتى أجراها أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية بمصر حتى عام ١٩٩٥ .

(٣) تحديد الأساليب المقترحة التى تستخدم فى تلك البحوث والدراسات لتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات ، وتحليلها ونقدها .

**ملخص النتائج :**

(١) إن الباحثين قد ركزوا أكثر على تنمية التفكير الابتكارى ثم على تنمية التفكير الاستدلالى ثم على تنمية التفكير الرياضى ويأتى بعد ذلك تنمية التفكير الناقد.

(٢) إن الباحثين ركزوا على تنمية تفكير تلاميذ المرحلة الإعدادية بالدرجة الأولى ، وكانت المرحلتين الابتدائية والثانوية لهى المقام الثانى من حيث الاهتمام بتنمية تفكير التلاميذ فيهما ، وأظهر الباحثون إهتماماً أقل لتنمية تفكير الأطفال برياض الأطفال .

(٣) يمكن تحديد الأساليب المقترحة التى استخدمت فى بحوث ودراسات تعليم الرياضيات التى تهتم بالتفكير والقدرة على حل المشكلات فى الآتى :

( أ ) وحدة ، أو برنامج ، أو مدخل ، أو موضوع من الرياضيات كأداة لتنمية التفكير .

(ب) استخدام استراتيجيات تدريس كأداة لتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات .

(جـ) بحوث تدريس العلاقة بين التفكير والقدرة على حل المشكلات .

( د ) بحوث تركز على تقويم مهارات حل المشكلات وتنميتها .

(٤) توجد عدة نقاط كتعليق عام على البحوث والدراسات التى تناولناها بالتحليل والنقد فى الدراسة الحالية هى :

( أ ) بعض الباحثين لم يتحروا الدقة فى اختيار المتغير المستقل الذى يمكن أن يؤثر بفاعلية فى المتغير التابع ، وكان الاختيار به نوع من العشوائية دون وجود علاقة توحى أنه يمكن أن يكون هناك تأثير من المتغير المستقل على المتغير التابع يريد الباحث أن يتأكد منه .

(ب) تستخدم معظم البحوث والدراسات إن لم يكن جميعها أدوات قياس تقيس كل مكون من مكونات التفكير على حدة دون قياس هذه المكونات مجتمعة ومتفاعلة مع بعضها البعض .

(جـ) يرى الباحث أنه ينبغي أن تتبنى بحوث تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات فى مجال تعليم الرياضيات إتجاهاً إلى تنمية التفكير الجماعي أو التفكير التعاونى إن جاز هذا التعبير .

***ناجي ديسقورس . وجاسم محمد التمار (١٩٩٧)***

✪ ***"دور مناهج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا"***

**أهداف الدراسة :** يمكن تلخيص أهداف الدراسة فى مجموعة من النقاط هى :

(١) معرفة جوانب التفكير المتضمنة فى كتب الرياضيات المدرسية فى المرحلتين المتوسطة والثانوية للصفوف (٧-١٢) بدولة الكويت .

(٢) تحليل التمارين والأسئلة المتضمنة فى كتب الرياضيات التى تساعد على تنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا لدى المتعلمين .

(٣) إلقاء الضوء على نواحى القوة والضعف فى مناهج الرياضيات الحالية ودورها فى تنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا ، والتى تعمل على زيادة قدرة المتعلم التحصيلية .

(٤) معرفة دور مناهج الرياضيات فى تنمية القدرات التفكيرية العليا .

**مشكلة البحث** : تحددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

(١) ما المستويات المعرفية المتضمنة فى أسئلة كتب الرياضيات المدرسية من الصف الثالث المتوسط إلى الصف الرابع الثانوى بدولة الكويت ؟

(٢) ما مكونات البيئة التعليمية الفاعلة التى يمكن أن تدفع المتعلم نحو تعلم التفكير واكتساب المهارات العقلية العليا بصورة عامة والرياضيات بصفة خاصة ؟

(٣) ما دور معلم الرياضيات فى تدريس التفكير وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ؟

**عينة الدراسة :**

اشتملت الدراسة على تحليل جميع الأسئلة الموجودة فى نهاية كل موضوع من موضوعات الرياضيات فى الصفوف من الثالث المتوسط إلى الرابع الثانوى بدولة الكويت وكان عدد الأسئلة الإجمالى (٦٤٣٤) سؤالاً ، وكان حجم العينة التى تم عليها حساب الثبات = ٤٦٥ مسألة موزعة على الصفوف التى اشتركت فى الدراسة .

**إجراءات الدراسة** : تنقسم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية :

**أولاً** : دراسة تحليلية لجوانب التفكير المتضمنة فى أسئلة كتب الرياضيات المدرسية من الصف الثالث المتوسط إلى الصف الرابع السنوى .

**ثانياً** : تشخيص واقع البيئة التعليمية لفصول الرياضيات فى المرحلتين المتوسطة الثانوية .

**ثالثاً** : توضيح الدور الذى يجب أن يقوم به معلم الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين .

**نتائج الدراسة :**

(١) إن أغلب التمارين والمسائل الموجودة فى كتب الرياضيات صنفت تحت مستوى حقائق ومهارات حيث كانت النسبة المئوية عالية (٧٥٪ - ٨٨٪) بينما كانت

نسب أساليب التفكير منخفضة فى المرحلتين المتوسطة والثانوية حيث كانت النسب المئوية منخفضة (١٨ ٪ – ٢٥ ٪) وهذا يشير إلى أن الكتب المدرسية تميل إلى تدريب الطلبة على القدرات العقلية الدنيا التى تهتم بالمحتوى المعرفى من حقائق ومهارات وتتجاهل بدرجة كبيرة القدرات العقلية العليا التى تهتم بالعمليات المعرفية مثل أساليب التفكير والبرهان .

(٢) يعتبر كتاب الصف الثانى الثانوى هو أكثر الكتب تضميناً لأساليب التفكير بينما كتاب الصف الأول الثانوى هو أقل الكتب تضميناً لمستويات عقلية عليا .

(٣) إن نسبة المستويات التفكيرية العليا فى المرحلة المتوسطة تتراوح مابين (١٨ ٪ – ١٩ ٪) تنخفض فى الصف الأول الثانوى إلى (١٢ ٪) ثم ترتفع فى الصف الثانى الثانوى إلى (٢٥ ٪) ثم تنخفض فى الصف الثالث إلى (٢٤ ٪) وفى الصف الرابع إلى (٢٢ ٪) .

(٤) اتضح من وصف البيئة التعليمية الحالية لفصول الرياضيات أنها لاتعمل على إطلاق الحريات فى التفكير الرياضى لتنمية مهارات التفكير العليا ، ولاتعجز الطاقات الابتكارية وعدم تشغيل هذه الطاقات لخدمة النمو العلمى والتكنولوجى والبيئة تضع القيود والحدود التى تشل تفكير الطلاب وتعوق تعليمهم للتفكير .

(٥) إن دور معلم الرياضيات فى تدريس التفكير يتمثل فى برنامج يتضمن العديد من المهارات التى تندرج تحت ثلاث محاور رئيسية هى :

(أ) استراتيجيات تعليم التعلم .

(ب) استراتيجيات تعليم التفكير من خلال محتوى الرياضيات .

(جـ) استراتيجيات تعليم الاستنتاج والاستدلال .

**نايفة قطامي ، يوسف قطامي (١٩٩٧)**

✪ ***"أثر العوامل الديموغرافية في التفكير الابداعي عند طلبة الصف العاشر المتفوقين في مدينة عمان"***

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر عدد من المتغيرات بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على درجات التفكير الإبداعى للطلبة المتفوقين ذكوراً كانوا أم إناثاً من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة عمان .

تم اختبار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٦٠) طالباً موزعين إلى (١٢١) طالباً و (١٣٩) طالبة .

ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الجمعى

(مصفوفة رافن المتتابعة) ، واستبانة مسح الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، واختبار تورانس للتفكير الابداعى المطور للبيئة الأردنية . بعد أن تم تحديد الصفات الشخصية للمتفوقين وفق قائمة السمات الشخصية المقدمة للمعلمين .

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتصميم الانحدار الخطى المتعدد Step-wise General Linear Model لتقصى أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع ، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنس .

أظهرت النتائج أن مجموعة العوامل المتضمنة فى الدراسة قد فسرت مانسبته (٥١,٨ ٪) من التباين لدى أفراد عينة الدراسة ككل ، (٤٣,٥ ٪) من التباين بالنسبة لعينة الذكور و(٢٦,٤ ٪) لعينة الإناث .

**هناء عبدالعزيز عيسي (١٩٩٧)**

✪ ***"فاعلية برنامج مقترح في تدريب الطلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي علي استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لدي تلاميذهم"***

**المشكلة :**

تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى إقتراح برنامج يتدرب من خلاله الطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسى على الإستراتيجيات التى يفتقرون إليها أثناء تدريسهم لمادة العلوم والتى تنمى التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم .

وتم صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

(١) ما البرنامج المقترح الذى يمكن وضعه لتدريب الطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسى على إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم؟

(٢) ما فاعلية البرنامج المقترح فى تدريب الطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسى على إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم ؟

(٣) ما كفاءة البرنامج المقترح فى تدريب الطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسى على إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم ؟

(٤) ما فاعلية البرنامج المقترح للطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة تعليم أساسى فى تنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم ؟

**فروض البحث :**

(١) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجاتهم

فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى فى البرنامج .

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لمهارات أساليب تنمية التفكير الإبداعى .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٢٠) طالباً وطالبة من الطلاب معلمى العلوم بالفرقة الثالثة من التعليم الأساسى بكلية التربية جامعة الإسكندرية وذلك من خلال العام الجامعى ١٩٩٦/١٩٩٧ .

وكذلك عينة من تلاميذ الطلاب المعلمين عينة البحث تكونت من تلاميذ - الصف الرابع الإبتدائى - من ٤ فصول فى ٤ مدارس مختلفة .

**أدوات البحث :**

إشتملت أدوات البحث على مايلى :

(١) إختبار تحصيلى لطلاب الفرقة الثالثة علوم بالتعليم الأساسى فى الجانب النظرى من البرنامج (إعداد الباحثة) .

(٢) بطاقة ملاحظة مهارات أساليب تنمية التفكير الإبداعى لطلاب الفرقة الثالثة علوم بالتعليم الأساسى (إعداد الباحثة) .

(٣) إختبار التفكير الإبداعى فى العلوم لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائى (إعداد الباحثة) .

**نتائج البحث :**

أولاً : حساب فاعلية البرنامج المقترح بإستخدام إختبارات «ت» لمتوسطين مرتبطين وكذلك معاملة نسب الكسب المعدل «لبلاك» وأسفرت النتائج عن :

(١) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث التطبيقى القبلى ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى فى البرنامج لصالح التطبيق البعدى .

وكانت درجات «ت» المحسوبة = ٤٥,١ وبالكشف عنها فى الجدول وجد أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق

البعدى لمهارات أساليب تنمية التفكير الإبداعى لصالح التطبيق البعدى .

وكانت درجات «ت» المحسوبة = ٦٤,٨ وبالكشف عنها فى الجدول وجد أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ومن هنا يمكن القول أن البرنامج أثبت فاعليته فى تدريب الطلاب المعلمين على إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعى .

كما أسفرت نتائج حساب فاعلية البرنامج بإستخدام معادلة الكسب المعدل «لبلاك» عن النتائج التالية .

(١) حساب فاعلية البرنامج فى الإختبار التحصيلى وجد أنها مساوية ١,٣٧ .

(٢) حساب فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات أساليب تنمية التفكير الإبداعى وجد أنها مساوية ١,٣ .

ثانياً : حساب كفاءة البرنامج المقترح وذلك بإستخدام النسبة المئوية للتكرار المتجمع النازل لفئات درجات الأداء البعدى للطلاب المعلمين .

وقد أسفرت النتائج عن :

(١) بالنسبة للجانب النظرى من البرنامج كانت كفاءة البرنامج :

١٠٠/ ٧٠ ، ٧٥/ ٨٠ ، ٥/ ٩٠ .

(٢) بالنسبة لمهارات أساليب تنمية التفكير الإبداعى (الجانب التدريبى من البرنامج) كانت كفاءة البرنامج : ١٠٠, ٧٠ ، ١٥, ٨٠

أى أن كفاءة البرنامج ككل قد وصلت إلى النسبة المعيارية للكفاءة المحددة فى هذا البحث .

وللتحقق من فاعلية البرنامج المقترح للطلاب المعلمين عينة البحث فى تنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذهم ، إستخدم إختبار «ت» لمتوسطين مرتبطين .

وقد أسفرت النتائج عن :

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ الطلاب المعلمين عينة البحث فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لإختبار التفكير الإبداعى فى العلوم لصالح التطبيق البعدى .

وكانت درجات «ت» المحسوبة للدرجة الكلية للإختبار كما يلى :

- مدرسة العاشر من رمضان = ٣١,٣٧ .
- مدرسة الطليعة = ٤٩,٣ .

- مدرسة أم المؤمنين = ٢٨,٢٩ .

- مدرسة سيد درويش = ٣٧,٧ .

وبالكشف في الجدول عن كل واحدة وجد أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

**عبدالرحمن نور الدين حسن كلنتن (١٩٩٨)**

**"أثر برنامج إثرائي صيفي علي تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدي الطلبة المشاركين"**

استخدمت هذه الدراسة نمطاً حديثاً في تدريس مهارات التفكير الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة) وذلك ضمن محتوى علمي إثرائي لطلبة برنامج صيفي. وذلك للإجابة عن السؤالين التاليين : هل هناك فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة المشاركين بالنشاط في اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصور لتورنس الصورتين «أ» (القياس القبلي) و «ب» (القياس البعدي) في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية ؟ ، هل أثر الطالب على أسرته من جراء مشاركته بالنشاط ؟ مانوع هذا الأثر ؟ جمعت هذه الدراسة بين نوعين من الأساليب البحثية ، الأولى كمية والثانية نوعية . وكانت عينة الدراسة منتقاة من الطلبة المشاركين بنشاط صيد اللؤلؤ الصيفي الإثرائي الذى تبنته إدارة متحف البحرين الوطني لصيف عام ١٩٩٦ مع أولياء أمورهم . ونظراً لصغر حجم عينة الدراسة (ن = ١٠) فلقد استخدمت إحدى الطرق اللابارامترية المتمثلة في اختبار ويلكوكسون للإجابة عن أحد أسئلة الدراسة .

كما تم جمع البيانات الأخرى عبر لقاءات خاصة حكمتها قواعد محددة للأسئلة ، تمت كتابتها أو تسجيلها صوتياً مباشرة وذلك للإجابة عن السؤال الثاني . وانتهت الدراسة بعدد من النتائج منها : نمو مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة والأصالة والمجموع الكلي) لدى أفراد العينة المشاركة وذلك عند مقارنة نتائجهم القبلية والبعدية . وتبين من خلال مقابلات أولياء الأمور استخدامهم لمفاهيم في «صيد اللؤلؤ» و «التفكير» ضمن أحاديثهم اليومية (على الأقل خلال فترة النشاط) وهذه ظاهرة صحية ترجع لمشاركة الابن بهذا النشاط . أما عن مقابلات الطلبة المشاركين لوحظت مؤشرات للفائدة المرجوة من المادة الاثرائية والتفكيرية عليهم . وهذا يشجع على أهمية تبنى هذه النوعية من النشاطات (وبخاصة خلال الفترة الصيفية) في المراكز الطلابية .

خلصت الدراسة بتوصيات منها : ضرورة الاهتمام بتصميم وتطوير برامج النشاطات الصيفية بما يتناسب مع الجهود المبذولة والاهتمام المتزايد . والتركيز على إنعاش التراث كمصدر إثرائى للمحتويات العلمية للمناهج . والحاجة إلى جمعية «محلية» لتوفير المشورة المتخصصة حول أساليب رعاية المواهب والتميز والتفوق . وأهمية إعادة الدراسة (ربما على نفس الطلبة المشاركين) لمعرفة أثر تكرار النشاط (محتوى ومهارات) عليهم ومدى الاختلاف فى النتائج (دراسة تتبعية) . وضرورة دراسة البرامج الصيفية المقدمة فى جميع المراكز الصيفية دراسة تقويمية للمحتوى وطرق التقديم .

**عبدالناصر عبدالرحيم فخرو (١٩٩٨)**

✪ ***"فاعلية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير العليا لدي الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين"***

الغرض من هذه الدراسة هو تنمية مهارات التفكير العليا المشار إليها فى تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (التحليل ، والتركيب ، والتقييم) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين فى الصف الثالث إعدادى باستخدام برنامج مقترح .

وتختبر هذه الدراسة فاعلية برنامج النشاطات الموجهة فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة الدراسة التى تكونت من ٤٨ طالباً مثل نصفهم المجموعة الضابطة ، والنصف الآخر مثل المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للمعالجة التى تم قياس أثرها بواسطة اختبار التحليل ، والتركيب ، والتقييم (SEA) .

وقد حاولت هذه الدراسة التحقق من الفرضين التاليين :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ، وبين متوسط أداء المجموعة الضابطة على اختبار SEA البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار SEA القبلى ، وبين متوسط أدائهم على اختبار SEA البعدى باختلاف مستوياتهم العقلية : متفوقون ، وعاديون ، وأدنى من العاديين .

وأوضحت النتائج صحة الفرض الأول بدلالة (٠,٠٠١) ، بينما لم تظهر دلالة فى إثبات صحة الفرض الثانى بالرغم من وجود فروق لصالح الطلبة العاديين .

**محمد أحمد مهران ، أحمد محمود أحمد عفيفي (١٩٩٨)**

**"فعالية بعض طرق التدريس في تنمية القدرة علي التفكير الابتكاري لدي طلاب كليات التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان"**

**أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى :

(١) الكشف عن الطرق المستخدمة فى تدريس المقررات الدراسية للتخصصات المختلفة بكليات التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان .

(٢) المقارنة بين بعض طرق التدريس فى تنمية القدرة على التفكير الابتكارى فى التخصصات العلمية والأدبية للوقوف على :

( أ ) التخصصات الأكثر قدرة على التفكير الابتكارى .

(ب) طرق التدريس الأكثر مناسبة فى تنمية القدرة على التفكير الابتكارى .

**فروض البحث :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية فى الطرق المستخدمة فى تدريس المقررات الدراسية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصاية بين طلاب التخصصات العلمية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل فى التخصصات العلمية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضى التحصيل فى التخصصات العلمية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٦) توجد فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل فى التخصصات الأدبية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضى التحصيل فى التخصصات الأدبية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٨) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(٩) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي التحصيل في التخصصات العلمية والأدبية في القدرة على التفكير الابتكاري .

(١٠) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضي التحصيل في التخصصات العلمية والأدبية في القدرة على التفكير الابتكاري .

**عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث من طلاب السنة الثانية بكلية التربية للمعلمين بصور من جميع التخصصات وبلغ حجم العينة (١٦٠) طالب .

**أدوات البحث :**

اعتمد البحث على الأداتين التاليتين :

(١) استبيان يقدم للطلاب من إعداد الباحثين .

(٢) اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد سيد خير الله .

**خلاصة النتائج :**

(١) وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التخصصات المختلفة في طرق التدريس المستخدمة في تدريس المقررات الدراسية .

(٢) وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التخصصات العلمية وبين مرتفعي التحصيل ، وبين منخفضي التحصيل من التخصصات العلمية وبالتالي تتحقق صحة الفروض الثاني والثالث والرابع ، حيث اتضح أن الطلاب تخصص كيمياء / إحياء (سواء مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل منهم) . والطلاب مرتفعي التحصيل في تخصص رياضيات/ فيزياء أفضل الطلاب في التخصصات العلمية في القدرة على التفكير الابتكاري .

وعليه يمكن القول أن طريقة المناقشة وحل المشكلات معاً ، وكذلك طريقة المناقشة والتعلم بالاكتشاف معاً تعتبر طرق مناسبة لتنمية قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري .

(أ) وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التخصصات الأدبية وبين مرتفعي التحصيل ، وبين منخفضي التحصيل ومن ثم تتحقق صحة الفروض الخامس والسادس والسابع ، حيث اتضح أن طلاب التربية الإسلامية واللغة العربية أفضل من طلاب التاريخ والجغرافيا في التفكير الابتكاري ، كما اتضح أن الطلاب مرتفعي التحصيل في تخصص التربية الإسلامية أفضل من الطلاب مرتفعي التحصيل في جميع التخصصات الأدبية في القدرة على التفكير

الابتكارى ، كما اتضح أن الطلاب منخفضى التحصيل فى اللغة العربية أفضل من الطلاب منخفضى التحصيل فى جميع التخصصات الأدبية فى القدرة على التفكير الابتكارى .

(ب) أشارت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعى التحصيل فى كل من تخصص رياضيات/فيزياء وكيمياء/أحياء هم أكثر قدرة على التفكير الابتكارى من جميع الطلاب مرتفعى التحصيل فى التخصصات العلمية والأدبية على التفكير الابتكارى.

(جـ) اتضح أن الطلاب منخفضى التحصيل فى تخصص كيمياء/أحياء هم أكثر قدرة على التفكير الابتكارى من بين الطلاب منخفضى التحصيل فى التخصصات العلمية والأدبية .

**ناهد عبدالراضي نوبي (١٩٩٨)**

**"بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات العلمية واستخدامه لتقويم إكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لتلك المهارات"**

**هدف البحث :**

هدف هذا البحث إلى تقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لمهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية .

**مشكلة البحث :**

تتحدد مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

ما أثر برامج الدراسة العلمية بكلية التربية بسلطنة عمان على إكتساب الطالبات لمهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية ؟

ويتفرع من التساؤل السابق الأسئلة التالية :

(١) كيف يمكن بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعى لحل المشكلات العلمية؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات الفرق الأربعة بقسم الفيزياء بكلية التربية فى مهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية ؟

**عينة البحث :**

تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات قسم الفيزياء بالفرق الأربع وعددها (١٦٧) طالبة .

**أدوات البحث :**

**مقياس مهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية من إعداد الباحثة .**

**خلاصة النتائج :**

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طالبات الفرق الأربع فى الدرجة الكلية للمقياس حيث أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت ٢٤,٤٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات الفرق الأربع بشعبة الفيزياء فى مهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية .

كما كانت هناك فروق فى مهارات الإحساس بالمشكلة وجمع المعلومات تفسير النتائج لصالح طالبات الفرقة الرابعة ، بينما تماثل أداء الطالبات فى مهارات تكوين الفروض ، التصميم التجريبى ، التقويم .

**ماجي وليم يوسف (١٩٩٩)**

✪ ***"مدي فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية بحث تجريبي"***

**الأهمية :**

تتحدد أهمية البحث فيما يلى :

(١) يستمد هذا البحث أهميته مبدئياً من أهمية المجال الذى يتعرض له أى «التفكير الإبداعى لحل المشكلات» باعتباره موضوع الساعة الذى يشغل علماء النفس والمهتمين بالتربية السيكولوجية .

(٢) كما يكتسب هذا البحث أهميته من محتواه وأسلوبه أما المحتوى فهو المشكلات المستقبلية وأما الأسلوب فهو أسلوب الـ "CPS" Creative Problem Solving .

**الأهداف :**

يهدف البحث إلى :

(١) تعديل إدراك العينة لبعض الوقائع المستقبلية والتى ستمثل بعض ملامح المستقبل ، أى الانفتاح على الخبرات العالمية وذلك بالإطلاع على أشياء جديدة أى الاطلاع على مستوى آخر من التفكير غير متاح لهن مما يزيد خيالهن اتساعاً وبالتالى ينمو الجانب الأيمن للمخ والخاص بالتخيل والذى سينشط من خلال التدريب على إيجاد حلول إبداعية لبعض المشكلات الخيالية .

(٢) خبرة العمليات «المسار» Processes أى ماهى الخطوات التى ينبغى أن يتعرف عليها الفرد ويمر بها حتى يصل إلى أفضل الحلول الإبداعية .

(٣) التعرف على ما إذا كان هناك انتقال Transfer مستفاد من البرنامج إلى مواقف حياتية جديدة لأفراد المجموعة التجريبية أى مدى إمكانية انتقال المهارات التى اكتسبتها العينة التجريبية فى مواقف واقعية حياتية .

(٤) التدريب على شقى التفكير المنتج «الإبداعى والناقد» .

(٥) تحقيق أهداف التربية السيكولوجية الثلاثة «المعرفى ، الوجدانى والسلوكى» .

**المشكلة :**

كان التساؤل العام للبحث مايلى :

كيف يمكن بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لحل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية البنات وكيف نتحقق تجريبياً من مدى فاعليته ؟

**الفروض :**

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة ثلاث فروض تتناول مايلى:

**الفرض الأول** : لاتوجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة عند خط البداية ودرجاتها عند خط النهاية على مقياس «الاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية» فى حين توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية عند خط البداية ، ودرجاتها عند خط النهاية ، وذلك لصالح خط النهاية على نفس المقياس .

**الفرض الثانى** : يتناول صافى النقلة بين النقلتين :

توجد فروق فى صافى النقلة بين «أى بين النقلة فى المجموعة الضابطة من جهة والنقلة فى المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج تنمية مهارات من جهة أخرى» ، وذلك لصالح النقلة فى المجموعة التجريبية على مقياس «الاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية» .

**الفرض الثالث** : يتناول مدى محافظة المجموعة التجريبية على مستواها بعد المتابعة :

( أ ) لاتوجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد الإنتهاء من تطبيق برنامج تنمية مهارات التفكير الإبداعى لحل المشكلات ودرجاتها بعد مضى أربع أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج مقياس «الإتجاه نحو المكتشفات العلمية المستقبلية» .

(ب) الفروق بين التطبيق القبلى والبعدى : توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية عند خط البداية ، وبين درجاتها بعد مضى فترة (٤شهور) من الإنتهاء من تطبيق البرنامج عليها ، وذلك على مقياس «الإتجاه نحو المكتشفات العلمية المستقبلية» .

(جـ) توجد فروق فى صافى النقلة بعد المتابعة : أى بين النقلة فى المجموعة التى حققتها بين خط البداية ، وبين خط النهاية من جهة ، وبين النقلة فى التجريبية التى حققتها بين خط البداية والمتابعة من جهة أخرى . وذلك لصالح النقلة فى المجموعة التجريبية على مقياس «الإتجاه نحو المكتشفات العلمية المستقبلية» .

**العينة :**

تتألف عينة البحث الرئيسية من «٨٢» طالبة بالسنة الثانية «قسم علم النفس انتساب» بكلية البنات جامعة عين شمس . موزعين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية= ٥٢ طالبة ، والثانية ضابطة «٣٠» طالبة . بمتوسط عمر قدره «١٩,٥» سنة .

**الأدوات :**

(١) مقياس «الاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية . تعريب صفاء الأعسر.

(٢) برنامج تنمية مهارات التفكير الإبداعى لحل المشكلات .

(٣) استمارة التقويم الآتى للجلسات .

(٤) سؤال مفتوح لطالبات المجموعة التجريبية للتعرف على حدوث انتقال مستفاد من مهارات البرنامج المكتسبة إلى مواقف واقعية حياتية جديدة .

**خلاصة النتائج :**

أهم النتائج التى تم التوصل إليها :

(١) أمكن تعديل إدراك العينة التجريبية لبعض الوقائع التى تمثل بعض ملامح المستقبل نتيجة المشاركة بالتدريب على مكونات التفكير المنتج . وتأكد ذلك من خلال النتائج الإحصائية للفرض الثانى التى بنيت لنا وجود تحسن دال لدى المجموعة التجريبية أثر انتهاء البرنامج . وبرغم أن هناك انتكاساً فى التحسن بعد نهاية البرنامج بأربع شهور إلا أن المجموعة التجريبية كانت أفضل فى المستوى عما بدات به ويرجع رشدى فام حدوث مثل هذه الانتكاسات إلى عدم اللجوء إلى ما يعرف بالتدعيم بالتقوية «الجرعات المنشطة» والتى تلى الانتهاء من البرنامج بهدف التأكيد والتذكير على ماجاء بالبرنامج من مهارات وإيجابيات سعى إلى إكسابها لأفراد المجموعة التجريبية .

(٢) استجابت عشر «١٠» طالبات بأنهن استفدن من مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات والمتضمنة بالبرنامج فى مواقف حياتية واقعية .

**محمود علي عامر علي (١٩٩٩)**

**"فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا الرياضية في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا"**

**أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى معرفة مدى فعالية برنامج فى الجغرافيا الرياضية فى تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية شعبة جغرافيا .

**مشكلة البحث :**

يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

ما فاعلية برنامج مقترح فى الجغرافيا الرياضية فى تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى عدة تساؤلات فرعية :

(١) ما الأسس التى يقوم عليها البرنامج المقترح فى الجغرافيا الرياضية ؟

(٢) ما مدى إسهام البرنامج المقترح فى تنمية التفكير الابتكارى لدى طلاب كلية التربية شعبة جغرافيا ؟

(٣) ما مدى إسهام البرنامج المقترح فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية شعبة جغرافيا ؟

(٤) ما العلاقة بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع وذوى الابتكار لدى طلاب كلية التربية شعبة جغرافيا ؟

**فروض البحث** : يختبر البحث الحالى صحة الفروض التالية :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لمقياس الطلاقة ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لمقياس الأصالة ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لمقياس المرونة ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لمقياس التفاصيل ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لمقايس الابتكار ومتوسطات درجاتهم فى التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى .

(٧) توجد علاقة إرتباطية بين درجات الطلاب ككل فى التطبيق البعدى لمقياس الابتكار وبين درجات الطلاب ككل فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى .

**العينة والإجراءات :**

تم اختيار عينة البحث عشوائياً من بين طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا الفرقة الرابعة وبلغت العينة (٤٠) طالباً بعد استبعاد بعض الطلاب غير المهتمين ، إلى جانب بعض الطلاب كثيرى التغيب عن المحاضرات وقد تم عقد لقاءات بين الباحث وهؤلاء الطلاب لتوضيح الهدف من هذا البحث وكيفية تنفيذه واختيار الوقت المناسب له وهو سبع أسابيع من الفصل الدراسي الأول ١٤١٦/١٤١٧هـ . وتم تزويد بعض الزملاء بالنماذج الخاصة بالتدريس التي تتمشى وهذا البرنامج وقد حضر الباحث بعض اللقاءات التنفيذية لهذا البرنامج وتأكد من سير عملية التنفيذ وفق ماهو مخطط له من أساليب تدريسية تم انتقائها لتتناسب مع وحدات البرنامج المقترح .

وتم تطبيق مقياس التفكير الابتكارى والاختبار التحصيلى على عينة البحث تطبيقاً قبلياً وتم تنفيذ وحدات البرنامج ثم التطبيق البعدى لأدوات البحث ، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار «ت» ، ومعاملات الارتباط .

وقد اتبع الباحث الإجراءات التالية :

أولاً : بناء البرنامج المقترح فى الجغرافيا الرياضية بكلية التربية وقد تم اتباع الخطوات التالية :

(١) تحديد أهداف البرنامج .

(٢) تحديد أسس البرنامج المقترح .

(٣) تحديد الأنشطة التعليمية وأسلوب التدريس والوسائل التعليمية المساعدة .

(٤) تحديد الأساليب التقويمية .

(٥) تحديد محتوى البرنامج .

(٦) تحديد بعض المصادر الرئيسية التى يمكن للطالب الرجوع إليها عند الحاجة أثناء دراسة البرنامج المقترح .

(٧) ضبط البرنامج .

**أدوات البحث :**

(١) مقياس التفكير الابتكارى . إعداد الباحث .

(٢) الاختبار التحصيلى . إعداد الباحث .

**النتائج :**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الطلاقة وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الأصالة وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس المرونة وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس التفاصيل وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى بالنسبة للابتكار لصالح التطبيق البعدى .

(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى وذلك لصالح التطبيق البعدى .

(٧) توجد علاقة إرتباطية موجبة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب ككل فى التطبيق البعدى لمقياس الابتكار وبين درجات الطلاب ككل فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى .

**هدي أنور محمد (١٩٩٩)**

✪ **"دراسة تقويمية لأثر الكمبيوتر علي التصميم الفني والتفكير الابتكاري والاتجاه نحوه بين طلاب التربية الفنية بكليتي التربية والتربية النوعية"**

**أهداف الدراسة :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير دور مقرر استخدام الكمبيوتر فى التخصص كوسيلة تعليمية مساعدة لدى طلاب التربية الفنية على التصميم الفنى والابتكارى ، والاتجاه نحو الكمبيوتر بالمقارنة بين طلاب التربية النوعية قبل وبعد الدراسة ، والمقارنة بينهم وبين نظرائهم طلاب كلية التربية الذين لم يدرسوا هذا المقرر .

**فروض الدراسة :**

(١) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات التصميم الفنى لدى طلاب كلية التربية النوعية قبل وبعد دراسة مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» .

(٢) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات التصميم الفنى لدى طلاب كلية التربية النوعية الذين درسوا مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» ونظرائهم طلاب كلية التربية .

(٣) لاتوجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التفكير الابتكارى لدى طلاب كلية التربية النوعية قبل وبعد دراسة مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» .

(٤) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى التفكير الابتكارى لدى طلاب كلية التربية النوعية الذين درسوا مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» ونظرائهم طلاب كلية التربية .

(٥) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الاتجاه نحو الكمبيوتر لدى طلاب كلية التربية النوعية قبل وبعد دراسة مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» .

(٦) لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاتجاه نحو الكمبيوتر لدى طلاب كلية التربية النوعية الذين درسوا مقرر «استخدام الكمبيوتر فى التخصص» ونظرائهم طلاب كلية التربية .

**عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة البحث وهم طلاب الفرقة الثالثة شعبة التربية الفنية بكلية

التربية النوعية بالمنيا ، لأنهم يدرسون مقرراً فى استخدام الكمبيوتر فى التخصص ، ثم تم اختيار عينة من طلاب كلية التربية – قسم التربية الفنية – طلاب الفرقة الثالثة– بطريقة عشوائية الذين لم يدرسوا هذا المقرر للمقارنة بينهم .

**أدوات الدراسة :**

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

(١) بطاقة التقييم من إعداد الباحثة .

(٢) مقياس الاتجاه نحو الكمبيوتر من إعداد الباحثة .

(٣) اختبار الأشكال للتفكير الابتكارى لتورانس الصورة «ب» .

**خلاصة النتائج :**

أسفرت النتائج عن :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التصميم الفنى والتفكير الابتكارى ، والاتجاه نحو الكمبيوتر لصالح الاختبار البعدى لدى طلاب كلية التربية .

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التصميم الفنى والتفكير الابتكارى ، والاتجاه نحو الكمبيوتر لصالح طلاب كلية التربية النوعية بالمقارنة بطلاب كلية التربية .

***حنان عبد الفتاح أحمد الملاحة (٢٠٠٠)***

✪ **"أثر التدريب علي برنامج لتعليم التفكير في تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة"**

**مشكلة الدراسة :**

هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير (برنامج توسعة مجال التفكير وبرنامج تنظيم التفكير) فى تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدى عينة من طلاب الجامعات ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسى مجموعة من التساؤلات الفرعية :

(١) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تنمية التفكير الابتكارى بالنسبة لأبعاد (الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية) لدى أفراد عينة الدراسة ؟

(٢) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تنمية التفكير الناقد

بالنسبة لأبعاد (الاستنتاج ، المسلمات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج ، والدرجة الكلية) لدى أفراد عينة الدراسة ؟

(٣) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تنمية التحكم الذاتى بالنسبة لأبعاد (التحكم الكلى العام ، المرونة الانتقائية الايجابية ، مقاومة الذات للإحباط والحث الذاتى والتقويم الذاتى والوعى بالذات) لدى أفراد عينة الدراسة؟

(٤) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تنمية بعض خصائص الفكر الجيد وتعديل بعض خصائص الفكر غير الجيد (الردئ) لدى أفراد عينة الدراسة ؟

(٥) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تعديل بعض الاستجابات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة ؟

(٦) هل يسهم التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير فى تنمية قدرة أفراد عينة الدراسة على حل مشكلاتها الخاصة ؟

## فروض الدراسة :

يؤثر التدريب على برنامج دى بونو لتعليم التفكير (برنامج توسعة مجال التفكير وبرنامج تنظيم التفكير) فى تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة .

ويندرج تحت هذا الفرض الرئيسى مجموعة من الفروض البحثية الفرعية التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات درجات الكسب (القياس البعدى – القياس القبلى) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الأبعاد المختلفة للتفكير الابتكارى (الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية) .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات درجات الكسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى الابعاد المختلفة للتفكير الناقد (الاستنتاج – المسلمات – الاستنباط – تقويم الحجج – الدرجة الكلية) .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات درجات الكسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى الأبعاد المختلفة للتحكم الذاتى (التحكم الكلى العام ، الرؤية الانتقائية الايجابية ، مقاومة الذات للإحباط ، والحث الذاتى ، والتقويم الذاتى والوعى الذاتى) .

(٤) (أ) توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات درجات الكسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة خصائص المفكر غير الجيد .

(ب) توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات درجات الكسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة على قائمة ملاحظة خصائص المفكر غير الجيد .

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على المتصلات المختلفة لقائمة الاستجابات الشخصية وهذه المتصلات هى ، الاستجابية – التوكيدية – العدائية – الخمول– الفاعلية – التوتر – التصلب – المرونة – التساهل – التبلد – التعاطف – المشاركة الوجدانية – المسايرة – اللامسايرة – الاستقلال – التردد – التروى – الاندفاع .

(٦) (أ) توجد فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لكل مجال من مجالات استفتاء المشكلات ، وهذه المجالات هى : عن نفسى ، عن الأصدقاء ، العلاقات الأسرية ، قضاء وقت الفراغ ، المجال الدراسى ، التعامل مع الجنس الآخر ، الناحية الصحية .

(ب) توجد فروق دالة إحصائياً مع متوسطات درجات الكسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على القدرة على حل المشكلات فى المجالات المختلفة : عن نفسى ، عن الأصدقاء ، العلاقات الأسرية ، قضاء الفراغ ، المجال الدراسى ، التعامل مع الجنس الآخر ، الناحية الصحية .

**أدوات الدراسة :**

(١) مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية .

إعداد / كمال الدسوقى ، محمد بيومى

(٢) اختبار الذكاء العالى — إعداد / السيد خيرى

(٣) اختبار الأشكال المتقاطعة — إعداد/ إسعاد البنا، حمد البنا (١٩٩٠)

(٤) اختبار تورانس للتفكير الابتكارى باستخدام الألفاظ

إعداد/ عبدالله سليمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٨٨)

(٥) اختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر )

إعداد / جابر عبد الحميد ، يحيى هندام (١٩٧٦)

(٦) مقياس التحكم الذاتى اعداد/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٨)

(٧) استبانة مشكلات الشباب اعداد / الباحثة

(٨) استبانة الاستجابات الشخصية اعداد/ الباحثة

(٩) قائمة ملاحظة خصائص المفكر الجيد مقابل المفكر غير الجيد إعداد / الباحثة

**عينة الدراسة :**

تتكون عينة الدراسة من ٤٠ طالباً من طلاب الفرقة الجامعية الأولى بشعبة التعليم الأساسى بكلية التربية بكفر الشيخ تراوح أعمارهم ما بين ١٧ – ١٨ عاماً .

**النتائج :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغيرات المرونة والأصالة ، ودرجة الابتكارية الكلية ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى حين أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير الطلاقة .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد المختلفة للتفكير الناقد ، الاستنتاج ، والمسلمات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج ، والدرجة الكلية ، كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد المختلفة للتحكم الذاتى وهى: التحكم الكلى العام ، الحث الذاتى ، مقاومة الذات للإحباط، الرؤية الإيجابية الانتقائية للذات ، التقويم الذاتى ، والوعى الذاتى ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

(٤) (أ) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة خصائص المفكر الجيد ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

(ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة خصائص

المفكر غير الجيد (الردئ) وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الضابطة .

(٥) ( أ) لاتوجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على متصل الانسحابية التوكيدية – العدوانية .

(ب) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على متصل الخمول – الفاعلية – التوتر.

(جـ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على متصل التصلب والمرونة والتساهل .

(د) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على متصل المسايرة – اللامسايرة – الاستقلال.

(هـ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على متصل التردد – التروى – الاندفاع.

(٦) (أ ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى مجال «عن نفسي باستبانة مشكلات الشباب ، كما توجد فروق دالة إحصائياً فى مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القدرة على حل المشكلات فى المجال السابق وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

(ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى مجال «الأصدقاء باستبانة مشكلات الشباب» ، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القدرة على حل المشكلات فى المجال السابق وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

(جـ) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى مجال العلاقات الأسرية لصالح المجموعة التجريبية .

(د) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات كل

من المجموعة التجريبية والضابطة في مجال وقت الفراغ لصالح المجموعة التجريبية.

(هـ) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى مجال التعامل مع الجنس الآخر .

(و) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى المجال الدراسى باستبانة مشكلات الشباب ، كما أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القدرة على حل المشكلات فى المجال السابق .

(ز) لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى المجال الصحى ، كما أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القدرة على حل المشكلات فى المجال السابق .

**حنان محمد سيد سلامة (٢٠٠٠)**

✪ ***"أثر استخدام الألعاب التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"***

**مشكلة البحث :**

تم تحديد مشكلة البحث فى التعرف على :

"أثر استخدام الألعاب التعليمية على تنمية التفكير الإبداعى فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى"

ويتطلب تناول هذه المشكلة الاجابة على الأسئلة التالية:

(١) ما الأسس التى يمكن فى ضوئها إعداد الألعاب التعليمية المقترحة لتنمية القدرة على التفكير الإبداعى فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى؟

(٢) ما صورة الألعاب التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الإبداعى فى الرياضيات لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟

(٣) ما أثر استخدام الألعاب التعليمية المقترحة على تنمية التفكير الإبداعى فى الرياضيات ؟

**الخطوات الإجرائية للبحث :**

سارت هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

(١) قدم إطار نظرى يوضح ويعمق المفاهيم الأساسية المتضمنة فى هذه الدراسة واستخدم فى التوصل إلى عوامل أساسية للقدرة على الإبداع كقدرة نوعية فى مجال الرياضيات المدرسية ، كما ألقى الضوء على :

(أ) الأسس التى يجب مراعاتها عند بناء وتصميم الألعاب التعليمية المقترحة لتنمية الإبداع فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

(٢) تم مسح الدراسات والأبحاث السابقة فى مجال :

(أ) الإبداع .

(ب) الإبداع عند الأطفال .

(جـ) الإبداع فى الرياضيات .

(د) الألعاب التعليمية .

(هـ) تنمية الإبداع .

مما ألقى مزيداً من الضوء على الأسس التى يجب مراعاتها عند بناء وتصميم الألعاب التعليمية المقترحة مع تحديد :

(أ) ماهية الألعاب التعليمية فى الرياضيات .

(ب) الشروط التربوية التى تقوم عليها الألعاب التعليمية فى الرياضيات .

(جـ) كيفية بناء الألعاب التعليمية فى الرياضيات .

(٣) اختيار الموضوعات الدراسية التى تم تدريسها باستخدام الألعاب التعليمية فى الرياضيات .

(٤) تصميم نماذج الألعاب التعليمية مع تحديد :

(أ) اسم اللعبة .

(ب) الأهداف التى تحققها .

(جـ) المادة العلمية التى تغطيها اللعبة التعليمية .

(د) الأدوات والخامات اللازمة فى تصميم اللعبة .

(هـ) طريقة الأداء .

وقم تم عمل تجربة استطلاعية لكل لعبة وتم عمل التعديلات اللازمة للألعاب فى ضوء هذه التجربة الاستطلاعية .

وتم وضع الألعاب فى شكلها النهائى من حيث الأهداف وطريقة الإجراء .

(٥) إعداد اختبار فى الإبداع فى الرياضيات وقد تم التأكد من صدقه وثباته .

(٦) ثم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الأساسى .

(٧) طبق الاختبار قبلياً على عينة البحث .

(٨) قامت الباحثة بتدريس الموضوعات المختارة باستخدام الألعاب التعليمية لعينة البحث .

(٩) طبق الاختبار بعدياً على عينة البحث .

(١٠) عولجت النتائج إحصائياً وفسرت وتم الإجابة عن أسئلة البحث .

**نتائج الدراسة :**

(١) تؤدى الألعاب التعليمية فى الرياضيات المستخدمة فى البحث إلى تنمية الإبداع فى الرياضيات كقدرة كلية لدى تلاميذ مجموعة البحث .

(٢) تؤدى الألعاب التعليمية فى الرياضيات المستخدمة فى البحث إلى تنمية عوامل الإبداع المقاسة وهى : الخروج عن نمطية التفكير فى الرياضيات ، والقدرة على حل أسئلة مفتوحة تستدعى إجابات متعددة محتملة ، والقدرة على حل المشكلات ذات مطلوب محدد يمكن الوصول إليه بأكثر من طريقة ، والقدرة على اكتشاف وتكوين علاقات رياضية جديدة ، والقدرة على حل مشكلات رياضية غير نمطية بصفة عامة .

(٣) الألعاب التعليمية لها قوة إسهام فى التأثير على كل من القدرة الكلية «الإبداع فى الرياضيات المدرسية» والقدرات المقاسة المحددة فى البند السابق .

(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات مجموعة البحث – مجموعة الألعاب التعليمية فى الرياضيات – فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار «الإبداع فى الرياضيات المدرسية» ، وذلك فى القدرة الكلية وأيضاً فى القدرات المقاسة لصالح التطبيق البعدى .

**آمال أحمد حلمي إسماعيل (٢٠٠١)**

✪ **"برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير في مادة المنطق باستخدام الكمبيوتر للمرحلة الثانوية العامة"**

**أهداف البحث :**

تحاول الباحثة الوقوف على :-

- الكشف عن مدى فاعلية برامج الكومبيوتر والوسائط المتعددة فى العملية التعليمية خاصة مادة المنطق فى المرحلة الثانوية .

**تساؤلات البحث :**

تتضح مشكلة البحث الحالى فى تدنى تحصيل مهارات التفكير فى مقرر المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

للتصدى لهذه المشكلة تحاول الباحثة الاجابة عن التساؤل الرئيسى التالى:

مافعالية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة؟

يتفرع من السؤال الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية :

**(١) ما فعالية برنامج كومبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند مستوى التذكر؟**

**(٢) ما فعالية برنامج كومبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند مستوى الفهم ؟**

**(٣) ما فعالية برنامج كومبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند مستوى التطبيق ؟**

**(٤) ما فعالية برنامج كومبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند مستوى العمليات العليا (التحليل – تركيب – تقويم)؟**

**(٥) ما فعالية برنامج كومبيوتر متعدد الوسائل فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند مجموع المستويات (تذكر – تطبيق – تقويم) .**

**فروض البحث :**

يسعى هذا البحث إلى التحقق من مدى صحة الفرض التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس بالكومبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة السائدة فى تحصيل مهارات التفكير عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلابى المجموعة التجريبية التى تدرس بالكمبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة السائدة فى تحصيل مهارات التفكير عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس بالكمبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة السائدة فى تحصيل مهارات التفكير عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس بالكمبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة السائدة فى تحصيل مهارات التفكير عند المستويات العليا (تحليل – تركيب – تقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس بالكمبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة السائدة فى تحصيل مهارات التفكير عند مجموع المستويات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

**الدراسة التجريبية :**

فى ضوء منهج البحث ومن خلال الإطار النظرى يتم عمل مايلى :

- تقسيم العينة وفق التصميم التجريبى المناسب ويتكون من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . وكان عدد عينة البحث (٨٠) طالبا بواقع (٤٠) لكل مجموعة . وقد التزمت الباحثة بكل المتغيرات التى تؤثر فى إجراءات التطبيق .
- تحديد التصميم التجريبى المناسب لأهداف البحث الحالى .
- اختيار عينة البحث من بين طالبات الصف الثالث الثانوى بأحد المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة.
- اختيار الوحدة المقترحة من مقرر الفلسفة والمنطق (الاستدلال القياسى).
- تطبيق الاختبار على مجموعتى الدراسة قبليا .

- تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وفق المدى الزمنى المحدد .
- تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.
- معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء فروض البحث ونتائج الدراسات السابقة للتوصل الى إجابة أسئلة البحث والخروج بالتوصيات والمقترحات.

**ثانياً - نتائج البحث :**

بعد الانتهاء من تجربة البحث ورصد النتائج توصلت الباحثة إلى :

(١) حققت الموديولات التعليمية كأسلوب للتعليم الذاتى فى البرنامج ، صحة فروض البحث حيث توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس الكومبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية فى ( مستوى التذكر والفهم والتطبيق والعمليات العليا (التحليل - التركيب - التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس بالكومبيوتر ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية فى الاختبار التحصيلى ككل لصالح المجموعة التجريبية فى المستويات المعرفية المختلفة يرجع ذلك إلى فعالية برنامج الكومبيوتر المعد بالوسائط المتعددة .

(٣) حقق البرنامج التعليمى لمادة المنطق المستخدم بالكومبيوتر والمعد بالوسائط المتعددة ، الفاعلية فى تحصيل مهارات التفكير فى مادة المنطق لدى طلاب الصف الثالث الثانوى عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويرجع ذلك إلى استخدام أسلوب التعلم الذاتى من خلال الموديولات التعليمية .

**عبد العال حامد عجوة، عادل السعيد البنا (٢٠٠١)**

✪ **"برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير وأثره علي تنمية المستويات العليا للتفكير لدي عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور"**

**أهداف البحث :**

(١) استقصاء فاعلية استخدام برنامج تعليم مهارات التفكير - بصورة مباشرة- فى تنمية المستويات المعرفية العليا من التفكير محددة بمهارات التحليل والتركيب والتقويم لدى الطالب المعلم بكلية التربية .

(٢) تقديم أداة جديدة متمثلة فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا للباحثين فى مجال علم النفس والتربية بما يمكنهم من رصد وتقويم المستويات المعرفية العليا للتفكير لدى تعليمهم .

**مشكلة البحث :** تتحد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

(١) إلى أى مدى يمكن أن يسهم برنامج تعليم مهارات التفكير قيد البحث فى تنمية مهارة التحليل ؟

(٢) إلى أى مدى يمكن أن يسهم برنامج تعليم مهارات التفكير قيد البحث فى تنمية مهارة التركيب ؟

(٣) إلى أى مدى يمكن أن يسهم برنامج تعليم مهارات التفكير قيد البحث فى تنمية مهارة التقويم ؟

**فروض البحث :**

(١) يؤثر برنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) تأثيراً إيجابياً دالاً فيما يتصل بتنمية مهارة التحليل كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٢) يؤثر برنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) تأثيراً إيجابياً دالاً فيما يتصل بتنمية مهارة التركيب كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٣) يؤثر برنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) تأثيراً إيجابياً دالاً فيما يتصل بتنمية مهارة التقويم كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٤) يؤثر برنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) تأثيراً إيجابياً دالاً فيما يتصل بتنمية الدرجة الكلية للمستويات المعرفية العليا كما تقاس باختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٥) يستمر التأثير الايجابى الدال لبرنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) (بعد توقفه) فيما يتصل بتنمية مهارة التحليل كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٥) يستمر التأثير الايجابى الدآل لبرنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) (بعد توقفه) فيما يتصل بتنمية مهارة التحليل كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٦) يستمر التأثير الايجابى الدال لبرنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) (بعد توقفه) فيما يتصل بتنمية مهارة التركيب كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٧) يستمر التأثير الايجابى الدال لبرنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) (بعد توقفه) فيما يتصل بتنمية مهارة التقويم كما تقاس بالمقاييس الفرعية الخاصة بها فى اختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

(٨) يستمر التأثير الايجابى الدال لبرنامج تعليم مهارات التفكير (BTSB2) (بعد توقفه) فيما يتصل بتنمية إجمالى الدرجة الكلية للمستويات المعرفية العليا كما تقاس باختبار روس للعمليات المعرفية العليا .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية من القسم العلمى وتراوحت أعمارهن بين ٢١ – ٢٢ سنة .

**أدوات البحث :**

(١) برنامج تعليم مهارات التفكير ويشمل دليل للمعلم وكتاب عمل الطالب .

(٢) اختبار روس للعمليات المعرفية العليا (١٩٧٦) .

**نتائج البحث :**

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ ، وذلك بين درجات التطبيق القبلى ودرجات التطبيق البعدى فى مهارة التحليل لدى الطالبات عينة البحث ،بما يعنى نمو أو تحسن فى الدرجة الكلية لمهارة التحليل بنتيجة التدريب.

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١، وذلك بين درجات التطبيق القبلى ودرجات التطبيق البعدى فى (مهارة التركيب – مهارة التقويم – الدرجة الكلية) ودرجات التطبيق البعدى لدى الطالبات عينة البحث ، بما يعنى نمو أو تحسن مهارة التركيب والتقويم والدرجة الكلية بنتيجة التدريب .

(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وذلك بين درجات التطبيق البعدى والمتابعة فى مهارات (التحليل – التركيب – التقويم – الدرجة الكلية) ، بما يعنى استقرار واستمرار التحسن الذى طرأ على مهارات التفكير العليا والدرجة الكلية نتيجة التدريب على المهام التى يقدمها برنامج مهارات التفكير (BTSB2) .

**على إسماعيل محمد (٢٠٠٢)**

✪ **"برنامج مقترح لتدريب معلم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر علي تعليم التفكير في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة"**

قد أكدت البحوث والدراسات التربوية أهمية التدريب للمدرسين وبخاصة التدريب على التفكير ، فى تدريس اللغة الأم ، بمرحلة التعليم الأساسى ، حيث يغلب على تدريس اللغة العربية لهذه المرحلة الحفظ والتلقين واللفظية وباللغة يتشكل فكر التلميذ ووجدانه بهذه المرحلة .

ومن هنا أصبحت مشكلة البحث ايجاد وسيلة ذات فعالية لتدريب مدرسى اللغة العربية بمصر ، بهذه المرحلة على تعليم التفكير من أجل تدريس مهارته للتلاميذ حتى يصبح التفكير أسلوب حياة عند كل تلميذ .

ثم حدد الباحث احتياجات هؤلاء المدرسين من مهارات تعليم التفكير وقد اختار الباحث برنامج «كورت للتفكير Cort thinking » ليتم تدريب هؤلاء المدرسين فى ضوئه . وذلك لأنه برنامج فى تعليم التفكير واضح ، وسهل ، وقليل التكاليف . وفى نفس الوقت هو من أشهر برامج تعليم التفكير فى العالم ، وقد تأكدت فعاليته من تجربته فى كثير من بلاد العالم .

وقام الباحث بمدارسة هذا البرنامج ، وتقويمه ، ورأى إنه من أدق البرامج العالمية للتفكير ، ومن أنسبها لتدريب معلم اللغة العربية بمصر على ذلك ، فحدد الباحث ستة مجالات أساسية لتعليم التفكير هى :

١ – سعة أفق التفكير .

٢ – تنظيم التفكير .

٣ – عمليات التفكير .

٤ – مهارات التفكير الإبداعى .

٥ – المعلومات والمشاعر .

٦ – مهارات الأداء .

وقد تفرع من هذه المجالات خمسون مهارة فرعية من مهارات التفكير وهى تحقق للمعلم الكفايات فى تعليم التفكير إذا درب عليها تدريباً فعالاً .

ومن أجل ذلك أعد الباحث برنامجاً مقترحاً لتدريب هؤلاء المعلمين على تعليم التفكير . وبعد أن وفر الباحث لهذا البرنامج الصدق والثبات ، طبقه على عينة محدودة من المدرسين ، وقام بتعديل البرنامج فى ضوء هذه التجربة ومقترحات

المحكمين ، ثم طبقه على عينة من المدرسين (٥٠) خمسين مدرساً . وقد أكدت نتائج هذا التطبيق فعالية البرنامج . فأوصى الباحث بالاستفادة منه فى التعليم عموماً وبخاصة فى تدريس اللغة العربية ، واقترح أيضاً إجراء بحوث أخرى لتحقيق ذلك .

## (٥ - ١٦) أساليب واستراتيجيات التفكير

**مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٥)**

✪ **"نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير دراسة ميدانية في ضوء نظرية هاريسون ، برامسون وبعض متغيرات الشخصية"**

**هدف البحث :**

(١) الكشف عن الأثر النسبى لنشاط النصفين الكرويين بالمخ فى تحديد إستراتيجيات التفكير .

(٢) الكشف عن الأثر النسبى لنشاط النصفين الكرويين بالمخ فى تحديد بروفيل التفكير .

(٣) الكشف عن متغيرات الشخصية الأكثر إرتباطاً بكل من : التفكير التركيبى ، التفكير المثالى ، التفكير العملى ، التفكير التحليلى ، التفكير الواقعى .

**فروض الدراسة :**

وضع الباحث ثلاثة فروض أساسية على النحو الآتى :

(١) توجد علاقة دالة بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وتحديد بروفيل التفكير .

(٢) توجد علاقة دالة بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وتحديد استراتيجية التفكير.

(٣) توجد علاقات ارتباطية دالة بين استراتيجية التفكير (التركيبى ، المثالى ، العملى ، التحليلى ، الواقعى) ومتغيرات الشخصية (تحقيق الذات ، التوافق ، الانبساط/الانطواء ، الثبات الانفعالى/الميل للعصابية) .

(٤) يمكن التنبؤ باستراتيجية التفكير من خلال بعض وظائف النصفين الكرويين بالمخ وبعض متغيرات الشخصية المستخدمة فى البحث .

**المشكلة :** يتساءل الباحث :

(١) هل يسهم نشاط النصفين الكرويين بالمخ فى تحديد إستراتيجية التفكير ؟

(٢) هل يسهم نشاط النصفين الكرويين بالمخ فى تحديد بروفيلات التفكير ؟

(٣) هل توجد علاقات إرتباطية دالة بين استراتيجيات التفكير ومتغيرات الشخصية المستخدمة فى البحث (تحقيق الذات ، التوافق الدراسى ، الانبساط/الانطواء ، الميل للعصابية/الاتزان الانفعالى) .

## عينة الدراسة ووصفها :

تكونت عينة البحث من ١٧٠ طالباً بكلية التربية - جامعة طنطا بالفرقة الثالثة تم اختيارها بطريقة عشوائية وكان متوسط أعمار العينة ٢١,١٩ بانحراف معيارى ١,١٩ .

## الاجراءات :

أولاً : أدوات البحث :

طبق فى هذا البحث اختبارات قام الباحث الحالى بترجمتها وإعدادها فى البيئة المصرية :

اختبار أساليب التفكير :

وضع هذا المقياس برامسون ، بارليت ، هاريسون ومعاونيهم Bramson, Par-lette, Harrison and Associates وذلك فى عام ١٩٨٠ . وقد قام الباحث الحالى بإعداد الاختبار على البيئة المصرية ثم تمت عملية التقنين . ووضع معايير على عينات كبيرة .

اختبار يونجمان للتوافق الدراسى :

وهو من وضع يونجمان Youngman وقد حرص مؤلف الاختبار أن تصف البنود السلوك الإجرائى الذى يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها مما يحقق لهذه البنود درجة عالية من الموضوعية ، والاتفاق فى المعنى بين المستخدمين . ونقل هذا الاختبار للعربية حسين الدرينى .

قائمة أيزنك للشخصية :

وهى من إعداد جابر عبدالحميد ، محمد فخر الإسلام ، ومقتبسة من قائمة أيزنك للشخصية المطورة عن قائمة مودسلى للشخصية ، وتقيس الأداة ثلاثة أبعاد هى: الانبساط ، الميل للعصابية ، الكذب . وتمتاز هذه القائمة باحتوائها على صورتين متكافئتين .

اختبار تحقيق الذات :

ولقد استعان الباحث بمقياس تحقيق الذات (Rose) Reflections of Self and Environment الذى وضعه Buckmsater, Davis عام (١٩٨٥) وأضاف إليه

بعض البنود بما يتلاءم والإطار النظرى للمقياس .

**خلاصة نتائج البحث :**

(١) يتضح من نتائج هذ ا البحث أن نشاط النصفين الكرويين بالمخ له دور فعال فى تحديد استراتيجيات التفكير ، ولم يكن لها دور فعال فى تحديد نوعية بروفيل التفكير .

(٢) اتضح دور النمط الأيمن فى كل من : التفكير التركيبى ، التفكير العملى .

(٣) أما دور النمطين الأيسر والمتكامل فيظهر تأثيرهما فى : التفكير الواقعى .

(٤) يشترك كل من الأنماط الثلاثة فى التأثير على التفكير المثالى والتفكير التحليلى .

(٥) توجد ارتباطات دالة بين أساليب التفكير وبعض متغيرات الشخصية المستخدمة فى الدراسة ، وأكثر أساليب التفكير ارتباطاً . كانت مع كل من : التفكير التحليلى (موجباً مع تحقيق الذات ، التوافق الدراسى ، وسالباً مع الميل للعصابية) ، التفكير التركيبى (سالباً مع التوافق الدراسى) .

**نجيب الفونس خزام (١٩٩٦)**

✪ ***"البنية العاملية لصورة عربية من إستبيان "بايفيو" للفروق الفردية في طرق التفكير"***

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) الكشف عن الصدق التكوينى للصورة العربية لاستبيان الفروق الفردية عند تطبيقها على البيئة العربية وكذلك ثبات هذه الأداة .

(٢) الكشف عن الأبعاد التى يمكن أن يتضمنها هذا الاستبيان ومقارنة هذه الأبعاد بالأبعاد التى أسفر عنها تحليل الصورة الأصلية .

(٣) الكشف أيضاً عن أبعاد الصورة العربية المختصرة لهذا الاستبيان ومقارنتها بأبعاد الصورة العربية الكاملة .

**مشكلة الدراسة :** ويمكن صياغتها فى السؤال الرئيسى التالى :

«ماهى البنية العاملية للصورة العربية لاستبيان «بايفيو» للفروق الفردية فى طرق التفكير ؟ وهل تختلف عن البنية العاملية لكل من الصورة الأصلية الكاملة والصورة العربية المختصرة له ؟ ممثلة فى الأسئلة التالية :

(١) هل تقيس الصورة العربية لاستبيان «بايفيو» للفروق الفردية نوعين من التفكير إحداهما لفظى والآخر غير لفظى ؟

(٢) هل ينقسم كل من العامل اللفظى والعامل غير اللفظى المستخرجين من الصورة العربية إلى أبعاد متمايزة ؟

(٣) هل تقيس الصورة المختصرة نفس الأبعاد التى تقيسها الصورة الكاملة ؟

**الفروض :**

(١) يمكن تصنيف مفردات الصورة العربية لاستبيان بايفيو للفروق الفردية إلى مقياسين رئيسين أحدهما نظام التفكير اللفظى والآخر يمثل نظام التفكير غير اللفظى .

(٢) تتعدد أبعاد المقياسين اللفظى وغير اللفظى للصورة العربية لاستبيان بايفيو للفروق الفردية .

(٣) تتعدد أبعاد الصورة المختصرة لاستبيان الفروق الفردية ، ولكنها لاتقيس نفس الأبعاد التى تقيسها الصورة الكاملة للاستبيان .

**العينة والاجراءات :**

تكونت العينة من (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلاب السنة الثانية بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس ، منهم (٦٩) من الذكور ، (١٥٣) من الإناث ، بمتوسط عمرى ١٩,٥ وانحراف معيارى ١,٢ سنة وهم جميعاً من الطلاب الذين يدرسون مقررات يقوم بتدريسها قسم التربية وعلم النفس بالكلية .

**وسارت الإجراءات على النحو التالى :**

(١) تطبيق الاستبيان على جميع أفراد العينة ، ثم أدخلت استجاباتهم على مفردات الاستبيان إلى الحاسب بشكل عددى .

(٢) باستخدام برنامج التحليل الإحصائىSAS أجريت التحليلات العاملية التالية على الترتيب .

(٣) التحليل العاملى باستخدام طريقة المكونات الرئيسية مع تحديد عدد العوامل بعاملين وتدويرهما تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس ومائلاً بطريقة البروماكس.

(٤) التحليل العاملى بنفس الطريقة السابقة مع تحديد عدد العوامل بتطبيق محك كيزر ثم تدوير العوامل بالطريقتين السابقتين .

(٥) التحليل العاملى من الدرجة الثانية ، وتلى هذا التحليل إسقاط المفردات الأصلية على عوامل الدرجة الثانية .

(٦) التحليل العاملى باستخدام طريقة أقصى احتمال وتحديد عدد العوامل باستخدام اختبار كا٢ .

**الأدوات :**

- الصورة العربية لاستبيان «بايفيو» للفروق الفردية

إعداد نجيب خزام ، شاكر عبدالحميد (١٩٩٠)

**خلاصة النتائج :** انتهت الدراسة الحالية إلى :

(١) أن البنية العاملية للصورة العربية لاستبيان بايفيو للفروق الفردية فى طرق التفكير تدعم التصور النظرى لبايفيو من حيث وجود نظامين للتفكير إحدهما لفظى والآخر غير لفظى ، وأنه يمكن الخروج بصورة عربية صادقة وثابتة وتتكون من (٤٠) مفردة لقياس هذين النظامين بأسلوب التقرير الذاتى ، كما أنه يمكن الخروج بصورة أخرى مختصرة صادقة وثابتة أيضاً وتمثل الصورة الأصلية وتتكون من (٢٢) مفردة وتقيس بعدين هما الطلاقة والتعبير اللفظى وسهولة تكوين الصور العقلية وإن كل بعد من الأبعاد الرئيسية يمكن أن ينقسم إلى أبعاد فرعية متمايزة ، فينقسم البعد الرئيسى (اللفظى) إلى بعدين هما سهولة استخدام الكلمات بطلاقة ، وسهولة استخدام الكلمات فى التعبير ، أما البعد الرئيسى الثانى (غير اللفظى) فينقسم إلى ثلاث أبعاد هى سهولة تكوين الصور العقلية للأحداث والأشخاص والأشياء المألوفة ، وصعوبة تكوين الصور العقلية للأحداث والأشخاص والأشياء غير المألوفة ، وعادة استخدام الصور العقلية للتذكر والتفكير .

(٢) وجود اختلاف بين البنية العاملية للصورة العربية لهذا الاستبيان والبنية العاملية للصورة الأصلية الكاملة له .

(٣) أن الصورة المختصرة لهذا الاستبيان والتى وضعها ريتشاردسون غير ممثلة للصورة الأصلية له وتقيس الأبعاد التى تقيسها الصورة الكاملة .

**محمد علي حسين عمار (١٩٩٨)**

✪ **"أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدي طلاب الجامعة "دراسة مقارنة"**

**الأهداف :**

تتركز أهداف الدراسة حول هدفين رئيسيين هما : معرفة مدى اختلاف أساليب التفكير لدى أفراد مجموعتى العينة باختلاف نوع التعليم وكذلك معرفة مدى

اختلاف أساليب التفكير لدى العينة باختلاف خصائص الشخصية ، كما تهدف من الناحية التطبيقية إلى إلقاء الضوء على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لدى الطلاب الجامعيين مما يمكن أن يساعد فى توزيعهم على التخصصات العلمية المناسبة لهم وبالتالى تحقيق التوافق التربوى للطلاب .

**المشكلة** : تكمن مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

ما أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث (أزهرية – غير أزهرية) ؟ وهل تختلف أساليب التفكير باختلاف نوع التعليم ؟ وهل تختلف أساليب التفكير باختلاف الجنس (ذكور – إناث) ؟ وهل تختلف أساليب التفكير باختلاف خصائص الشخصية لدى عينة البحث :

**الفروض :**

كانت فروض الدراسة كالآتى : تختلف أساليب التفكير لدى العينة باختلاف نوع التعليم الجامعى (أزهر – عين شمس) . تختلف أساليب التفكير لدى العينة باختلاف الكلية داخل الجامعة الواحدة . تختلف أساليب التفكير لدى العينة باختلاف الجنس . توجد علاقة بين أساليب التفكير لدى الطلاب الذكور وبين بعض سمات الشخصية لديهم . توجد علاقة بين أساليب التفكير لدى الطالبات الإناث وبين بعض سمات الشخصية لديهن .

**العينة والإجراءات:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ثلاثين طالباً من كلية التربية ، وأربعين طالبة من كلية الدراسات الإنسانية من جامعة الأزهر بمتوسط عمرى ٢٢,٢ عاماً ، ٢١,٣ عاماً على الترتيب . وسبع وثلاثين طالباً ، وسبعة وثلاثين طالبة من كلية التربية جامعة عين شمس بمتوسط عمرى ٢١,٣ عاماً . وأربعين طالباً ، وخمس وثلاثين طالبة من كلية العلوم بنين ، بنات جامعة الأزهر بمتوسط عمرى ٢٢,٢ عاماً. وثلاثين طالباً وثلاثين طالبة من كلية العلوم جامعة عين شمس بمتوسط عمرى ٢١,٢ عاماً . وثلاثين طالباً من كلية الشريعة وأربعينة طالبة من كلية الدراسات الإسلامية بالأزهر بمتوسط عمرى ٢٢,٧١ عاماً ، فضلاً عن عينة الدراسة الإستطلاعية ٨٠ طالباً وطالبة من كليتى التربية بالأزهر وعين شمس . وكان الطلاب والطالبات فى العينة من السنة الرابعة ، كما أجريت الدراسة فى النصف الثانى من العام الجامعى ١٩٩٦/١٩٩٧ . أما إجراءات الدراسة فكانت عبارة عن إعادة تقنين أدوات القياس المستخدمة فى الدراسة وهى اختبار عوامل الشخصية للراشدين ، اختبار أساليب التفكير وتم حساب ثبات المقياسين عن طريق إعادة تطبيق المقياس بعد

اسبوعين من التطبيق الأول .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ذات التصميم العاملى ٢ × ٢ فى المقارنات ، كما استخدام اختبار (ت) بين المجموعات فى حالة وجود تفاعل للدلالة بين المتغيرات .

**النتائج** : كانت نتائج الدراسة كالآتى :

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الأزهر وطلاب جامعة عين شمس فى أسلوب التفكير الواقعى لصالح طلاب جامعة عين شمس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب فى الجامعتين فى بقية أساليب التفكير .

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات الأزهر فى أسلوب التفكير التركيبى .

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً فى أسلوب التفكير المثالى بين طلاب جامعة الأزهر ، حيث كانت الفروق بين طلاب العلوم والتربية لصالح طلاب التربية ، وبين طلاب العلوم والشريعة لصالح طلاب العلوم ، ولم توجد فروق بين طلاب التربية والشريعة .

(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات جامعة الأزهر فى أسلوب التفكير العملى .

(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات جامعة الأزهر فى أسلوب التفكير التحليلى .

(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات جامعة الأزهر فى أسلوب التفكير الواقعى حيث كانت الفروق بين طلاب العلوم والشريعة لصالح طلاب العلوم ، وبين طلاب التربية والشريعة لصالح طلاب الشريعة ، ولم توجد فروق بين طلاب العلوم والتربية فى أسلوب التفكير الواقعى .

(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات جامعة الأزهر فى أسلوب التفكير التحليلى والواقعى ، وكانت الفروق فى الأسلوب التحليلى لصالح طلاب التربية ، وفى الأسلوب الواقعى لصالح طلاب العلوم .

(٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة عين شمس فى أساليب التفكير التركيبى ، المثالى ، العملى .

(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث فى أساليب التفكير الخمس فى الدراسة الحالية .

(١٠) وجدت علاقة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لدى الطلاب الذكور كما يلي : وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب التركيبي في التفكير وبين سمة الاكتفاء الذاتي ، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المثالي في التفكير وبين سمة الذكاء ، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير العملي والواقعي وبين سمة ضبط النفس ، وفيما عدا ذلك لم توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بقية السمات وأساليب التفكير لدى الطلاب الذكور في الدراسة الحالية .

(١١) وجدت علاقات ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لدى الطالبات الإناث كما يلي : وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير المثالي وبين سمة ضبط النفس ، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب الواقعي في التفكير وبين سمة قوة الأنا الأعلى ، وفيما عدا ذلك لم توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بقية السمات وأساليب التفكير لدى الطالبات الإناث في الدراسة الحالية .

**عبدالمنعم أحمد الدردير محمود (٢٠٠٣)**

**✪ "أساليب التفكير لـ ستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ بيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية)."**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلاب كلية التربية بقنا في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكر ، ومدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية، وأيضاً علاقة كل من نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) بأساليب التفكير ، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بلغ قوامها ١٧٦ طالباً وطالبة (٧٦ طالباً ، ١٠٠ طالبة : ٧٦ طالباً وطلبة تخصص علمي، ٩٠ طالباً وطالبة تخصص أدبي) خلال العام الجامعي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م .

واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر في عام ١٩٩٢ (تعريب وتقنين : عبدالمنعم الدردير ، عصام الطيب) لقياس أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، الملكي ، الهرمي ، الأقلي ، الفوضوي ، العالمي ، المحلي ، الداخلي ، الخارجي ، المتحرر ، المحافظ) ، استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين التي أعدها بيجز وزملاؤه عام ٢٠٠١ (تعريب وتقنين : الباحث) لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق، قائمة

العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية التى أعدها يوتشانان فى عام ٢٠٠١ (تعريب وتقنين : الباحث) لقياس خصائص الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) واستخدم الباحث معاملات الارتباط والتحليل العاملى واختبار «ت» ، وتوصل إلى أن أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، الأقلى) أكثر تفضيلا لدى طلاب عينة الدراسة ، أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم لبيجز وخصائص الشخصية ، وتوجد علاقة متداخلة بينهم ، يتميز الطلبة عن الطالبات بأسلوب التفكير الحكمى ، بينما تتميز الطالبات بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، العالمى ، الهرمى ، الأقلى) ، بينما لاتوجد علاقات دالة بين نوع التخصص (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير ماعدا فى أسلوبى التفكير الهرمى والمحلى كانت الفروق دالة لصالح طلاب الأقسام العلمية .

# ثانياً : تكوين وتناول المعلومات

طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٨٨)

✪ "أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية علي مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات"

مشكلة البحث :

تم تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :

(١) ما مدى الاختلاف بين الأفراد ذوى المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية وغيرهم ذوى المستوى المرتفع فى هذه القدرة (مع تحييد القدرتين المكانية والعددية كمحددات للبنية المعرفية) عند تجهيز المعلومات اللغوية (كما تتحدد بمظاهر التجهيز موضع الاعتبار فى الدراسة والمرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير) ؟

(٢) ما مدى الاختلاف بين الأفراد ذوى المستوى المنخفض فى القدرة المكانية ونظرائهم من ذوى المستوى المرتفع فى هذه القدرة (مع تحييد القدرتين اللغوية والعددية كمحددات للبنية المعرفية) عند تجهيز المعلومات المكانية (كما تتحدد بمظاهر التجهيز موضع الاعتبار فى الدراسة المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير) ؟

(٣) ما مدى الاختلاف بين الأفراد ذوى المستوى المنخفض فى القدرة العددية وأقرانهم من ذوى المستوى المرتفع فى هذه القدرة (مع تحييد القدرتين اللغوية والمكانية كمحددات للبنية المعرفية) عند تجهيز المعلومات العددية (كما تتحدد بمظاهر التجهيز موضع الاعتبار فى الدراسة والمرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير) ؟

(٤) ما مدى الاختلاف بين الأفراد ذوى المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية وغيرهم ذوى المستوى المرتفع فى هذه القدرات جميعاً (كمحددات للبنية المعرفية) عند تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية (كما تتحدد بمظاهر التجهيز موضع الاعتبار فى الدراسة والمرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير) ؟

## أهداف الدراسة :

تتحدد أهداف الدراسة الأساسية فيما يلى :

(١) تحديد مظاهر الفشل أثناء تجهيز المعلومات فى الذاكرة (المظاهر موضع اهتمام البحث) لدى طلاب مجموعات الدراسة الخمسة الذين يختلفون فى متغيرات الاستعدادات كمحددات للبنية المعرفية .

(٢) تحديد مظاهر الفشل فى تجهيز المعلومات أثناء التفكير لدى طلاب مجموعات الدراسة الخمسة .

(٣) تحديد مظاهر الفشل أثناء تجهيز المعلومات فى الذاكرة والتفكير معاً لدى طلاب مجموعات الدراسة الخمسة .

(٤) تحديد مدى الاتفاق والاختلاف بين طلاب مجموعات الدراسة الخمسة ، فيما يعانونه من مظاهر الفشل أثناء تجهيز المعلومات (فى الحالات الثلاثة السابقة) .

## فروض الدراسة :

تختبر الدراسة الفروض الأساسية الآتية :

(١) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية أكثر فشلاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فيها (مع تحييد القدرتين المكانية والعددية كمحددات للبنية المعرفية) فى تجهيز المعلومات اللغوية المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير .

(٢) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر فشلاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فيها (مع تحييد القدرتين اللغوية والعددية كمحددات للبنية المعرفية) فى تجهيز المعلومات المكانية المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير .

(٣) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر فشلاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فيها (مع تحييد القدرتين اللغوية والمكانية كمحددات للبنية المعرفية) فى تجهيز المعلومات العددية المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير .

(٤) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر فشلاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى هذه القدرات جميعاً فى تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير .

وتتحدد مظاهر الفشل فى التجهيز موضع الاهتمام فيما يلى :

**أولاً : مظاهر الفشل فى تجهيز المعلومات المرتبطة بعمليات الذاكرة :**

(١) مظاهر الفشل فى تشفير المعلومات :

( أ ) مظاهر الفشل فى تشفير المعلومات اللغوية (كما تتحدد بالأخطاء والاستراتيجيات الخاطئة في تشفير المعلومات اللغوية الصوتية السيمانتية فى الذاكرتين طويلة وقصيرة الأمد) .

(ب) مظاهر الفشل فى تشفير المعلومات المكانية (كما تتحدد بالأخطاء والاستراتيجيات الخاطئة فى تشفير المعلومات المكانية البصرية والسيمانتية فى الذاكرتين طويلة وقصيرة الأمد) .

(٢) مظاهر الفشل المرتبطة باستراتيجيات التفكير :

( أ ) كفاءة استخدام الاستراتيجية اللغوية (كما تتحدد بالأخطاء) .

(ب) كفاءة استخدام الاستراتيجية المكانية (كما تتحدد بالأخطاء) .

(جـ) كفاءة استخدام الاستراتيجية العددية (كما تتحدد بالأخطاء) .

ثانياً : مظاهر الفشل المرتبطة بعمليات الذاكرة والتفكير معاً :

(١) مظاهر الفشل المرتبطة بالذاكرة والتفكير (كما تتحدد بأخطاء الذاكرة والتفكير ، والاستراتيجيات الخاطئة) .

(٢) التثبيت الوظيفى :

( أ ) التثبيت الوظيفى اللغوى (كما يتحدد بالأخطاء والاستراتيجيات) .

(ب) التثبيت الوظيفى المكانى (كما يتحدد بالأخطاء والاستراتيجيات) .

(جـ) التثبيت الوظيفى العددى (كما يتحدد بالأخطاء والاستراتيجيات) .

كما أن الباحث سوف يتحقق من الفروض الثانوية الآتية :

**الفروض الثانوية :**

(١) توجد ارتباطات موجبة دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية ، فى مهام تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية.

(٢) (أ) توجد ارتباطات موجبة دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية والمرتفع فى القدرتين المكانية والعددية فى مهام تجهيز المعلومات المكانية وأدائهم فى مهام تجهيز المعلومات العددية .

(ب) لاتوجد ارتباطات دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية والمرتفع فى القدرتين المكانية والعددية فى مهام تجهيز المعلومات اللغوية وأدائهم فى كل من مهام تجهيز المعلومات المكانية والعددية .

(٣) (أ) توجد ارتباطات موجبة دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة المكانية والمرتفع فى القدرتين اللغوية والعددية فى مهام تجهيز المعلومات اللغوية وأدائهم فى مهام تجهيز المعلومات العددية .

(ب) لاتوجد ارتباطات دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة المكانية والمرتفع فى القدرتين اللغوية والعددية فى مهام تجهيز المعلومات المكانية وأدائهم فى كل من مهام تجهيز المعلومات اللغوية والعددية .

(٤) (أ) توجد ارتباطات موجبة دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة العددية والمرتفع فى القدرتين اللغوية والمكانية فى مهام تجهيز المعلومات اللغوية وأدائهم فى مهام تجهيز المعلومات المكانية .

(ب) لاتوجد ارتباطات دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرة العددية والمرتفع فى القدرتين اللغوية والمكانية فى مهام تجهيز المعلومات العددية وأدائهم فى كل من مهام تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية .

(٥) توجد ارتباطات موجبة دالة بين أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية فى مهام تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية .

## النتائج :

## أولاً : نتائج تطبيق مهام تجهيز المعلومات اللغوية تبعاً لمظاهر التجهيز:

(١) التشفير اللغوى :

(أ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية (كما يتمثلون فى المجموعتين الثانية والخامسة) أكثر ارتكاباً للأخطاء فى تشفير المعلومات اللغوية السيمانتية والصوتية فى الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع (كما يتمثلون فى المجموعات الأولى والثالثة والرابعة) فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر استخداماً للاستراتيجية غير الفعالة (استراتيجية تخيل المواضع للثانية والتسميع للمجموعة الخامسة) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أنهم أقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (استراتيجية التنظيم اللغوى) ، وقد تطابقت نتائج مهمتى التشفير اللغوى السيمانتى والصوتى فيما يتعلق بهذا الصدد .

(٢) سعة الذاكرة اللغوية قصيرة الأمد :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية أقل فى سعة اختزان المعلومات اللغوية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض ، أقل في سعة التجهيز للمعلومات اللغوية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أن الفروق كانت كيفية كذلك ، فقد كانت فئة سعة التجهيز أحادية وثنائية بالنسبة للمستوى المنخفض ، ورباعية وخماسية لذوى المستوى المرتفع ، أما الثلاثية فقد كانت لدى الطلاب في المستويين .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض في القدرة اللغوية ، أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (التسميع ، تخيل المواضع) من ذوى المستوى المرتفع ، وأقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (التنظيم اللغوى) وتطابقت تلك النتيجة مع نتائج مهمة التشفير اللغوى فيما يتعلق بهذا الصدد .

(٣) مسح الذاكرة اللغوية :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية أكثر ارتكاباً للأخطاء فى البحث عن المعلومات اللغوية فى الذاكرتين قصيرة وطويلة الأمد من ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (المسح المتآنى والتخمين) من ذوى المستوى المرتفع، وأقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (المسح الشامل) .

(٤) تمثيل المعلومات اللغوية أثناء التفكير :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر ارتكاباً للأخطاء أثناء أداء مهمة التمثيل اللغوى من ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أقل اختياراً لنوع التمثيل الصائب (التمثيل اللغوى) ، من ذوى المستوى المرتفع ، وأقل كفاءة فى استخدامه (لمن يختارونه) .

(٥) كفاءة استخدام الاستراتيجية اللغوية :

الطلاب ذوو المستوى المنخفض في القدرة اللغوية ، أقل كفاءة فى استخدام الاستراتيجية اللغوية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(٦) الذاكرة والتفكير معاً :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر ارتكاباً للأخطاء من

الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى الذاكرة والتفكير .

وتحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة فقط (ذوو مستوى منخفض فى جميع القدرات محور الاعتبار) ، ولم تتحقق بالنسبة للمجموعة الثانية (ذوو مستوى منخفض فى القدرة اللغوية ومرتفع فى المكانية والعددية) .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر عزوفاً عن استخدام الاستراتيجية اللغوية فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية أكثر معاناة من الفشل فى الذاكرة والتفكير آنيا من ذوى المستوى المرتفع ، (وتحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة فقط ولم تتحقق بالنسبة للثانية) كما أنهم أقل نجاحاً فى الذاكرة والتفكير معاً .

(٧) التثبيت الوظيفى اللغوى :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية أكثر ارتكاباً للأخطاء فى مهمة التثبيت الوظيفى اللغوى من ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، أكثر استخداماً للاستراتيجية التى تؤدى إلى التثبيت الوظيفى اللغوى ، من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

ومن موجز النتائج السابقة ، يتبين أن الفرض الأول لهذه الدراسة ، قد تحقق فيما عدا نتيجة جزئية واحدة فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً . تتعلق بأن طلاب المجموعة الثانية ذوو المستوى المنخفض فى القدرة اللغوية ، كانوا يتماثلون مع طلاب المجموعات الأولى والثالثة والرابعة ذو المستوى المرتفع فى أخطاء مهمة الذاكرة والتفكير معاً . وكذلك فى حالات الفشل أو النجاح فى الذاكرة والتفكير معاً .

**ثانياً : نتائج تطبيق مهام تجهيز المعلومات المكانية تبعاً لمظاهر التجهيز:**

(١) التشفير المكانى :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية (كما يتمثلون فى المجموعتين الثالثة والخامسة) أكثر ارتكاباً للأخطاء عند تشفير المعلومات المكانية السيمانتية والبصرية فى الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع (كما يتمثلون فى المجموعات الأولى والثانية والرابعة) فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر استخداماً

للاستراتيجيات غير الفعالة (استراتيجية التسميع والتنظيم اللغوى للمجموعتين الثالثة والخامسة) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أنهم أقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (استراتيجية التنظيم المكانى) من ذوى المستوى المرتفع وقد تماثلت نتائج مهمتى التشفير السيمانتى والبصرى فيما يتعلق بهذا الصدد بدرجة كبيرة .

**(٢) سعة الذاكرة المكانية قصيرة الأمد :**

**( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أقل فى سعة اختزان المعلومات المكانية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .**

**(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أقل فى سعة تجهيز المعلومات المكانية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، فقد كانت فئة سعة التجهيز أحادية وثنائية بالنسبة للمستوى المنخفض (سعة تجهيز صغيرة) ، كما أنها كانت ثلاثية ورباعية لذوى المستوى المرتفع (سعة تجهيز كبيرة) ، كما وجد فروق كيفية تمثلت فى أن الطلاب ذوى المستوى المنخفض ، لم يكن أى منهم فى فئة سعة التجهيز الرباعية .**

**(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (التسميع والتنظيم اللغوى) من ذوى المستوى المرتفع، وأقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (التنظيم المكانى) ، وتماثلت تلك النتيجة مع نتائج مهمة التشفير المكانى البصرى والسيمانتى فيما يتعلق بهذا الصدد .**

**(٣) مسح الذاكرة المكانية :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر ارتكاباً للأخطاء عند البحث عن المعلومات فى الذاكرة قصيرة وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (المسح الشامل والتخمين) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرة ، وأقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (المسح المتأنى) .

**(٤) تمثيل المعلومات اللغوية أثناء التفكير :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر ارتكاباً للأخطاء عند تمثيل معلومات المشكلة مكانياً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية ، أقل قدرة على اختيار نوع التمثيل الصائب (التمثيل المكانى) من ذوى المستوى المرتفع .

**(٥) كفاءة استخدام الاستراتيجية المكانية :**

الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أقل كفاءة ، فى استخدام الاستراتيجية المكانية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

**(٦) الذاكرة والتفكير معاً :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية ، أكثر ارتكاباً للأخطاء من الطلاب ذوو المستوى المرتفع فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً . وقد تحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة فقط (مستوى منخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية) ، ولم تتحقق بالنسبة للمجموعة الثالثة ، (مستوى منخفض فى القدرة المكانية ومرتفع فى اللغوية والعددية) .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر عزوفاً عن استخدام الاستراتيجية المكانية فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر معاناة من الفشل فى الذاكرة والتفكير معاً من ذوى المستوى المرتفع (تحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة ولم تتحقق بالنسبة للثالثة) ، كما أنهم أقل نجاحاً فى الذاكرة والتفكير معاً .

**(٧) التثبيت الوظيفى المكانى :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر ارتكاباً للأخطاء فى مهمة التثبيت الوظيفى المكانى من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية أكثر استخداماً لاستراتيجية واحدة أو استراتيجيتين فى أداء مهمة التثبيت الوظيفى ، مما يدل على أنهم يعانون من التثبيت الوظيفى المكانى أكثر من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، ومما يؤكد ذلك أنهم أقل استخداماً للاستراتيجيات الثلاثة التى تعبر عن عدم معاناة من التثبيت .

ومن موجز النتائج السابقة ، يتبين أن الفرض الثانى لهذه الدراسة قد تحقق فيما عدا نتيجة جزئية واحدة فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً ، تتعلق بأن طلاب

المجموعة الثالثة ذوو المستوى المنخفض فى القدرة المكانية ، قد تماثلوا مع طلاب المجموعات الأولى والثانية .

**ثالثاً : نتائج تطبيق مهام تجهيز المعلومات العددية ، تبعاً لمظاهر التجهيز :**

**(١) التشفير العددى :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية (كما يتمثلون فى المجموعتين الرابعة والخامسة) أكثر ارتكاباً للأخطاء عند تشفير المعلومات العددية الصوتية والسيمانتية فى الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(كما يتمثلون فى المجموعات الأولى والثانية والثالثة) فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (استراتيجية التسميع للمجموعة الرابعة والخامسة) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أنهم أقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (استراتيجية التنظيم العددى) من ذوى المستوى المرتفع وقد تطابقت نتائج مهمتى التشفير الصوتى والسيمانتى فيما يتعلق بهذا الصدد .

**(٢) سعة الذاكرة العددية قصيرة الأمد :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أقل فى سعة اختزان المعلومات العددية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أقل فى سعة تجهيز المعلومات العددية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، فقد كانت فئة سعة التجهيز أحادية وثنائية بالنسبة للمستوى المنخفض (سعة تجهيز صغيرة) ، كما أنها كانت ثلاثية ورباعية وخماسية لذوى المستوى المرتفع (سعة تجهيز كبيرة) ، كما وجدت فروق كيفية تمثلت فى أن الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، لم يكن أى منهم فى فئة سعة التجهيز الأحادية والثنائية ، كذلك فإن الطلاب ذوى المستوى المنخفض لم يكن أى منهم فى فئة سعة التجهيز الخماسية .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (التسميع وتخيل المواضع) من ذوى المستوى المرتفع، وأقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (التنظيم العددى) ، وتماثلت تلك النتيجة مع نتائج مهمة التشفير العددى السيمانتى والصوتى فيما يتعلق بهذا الصدد .

(٣) مسح الذاكرة العددية :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر ارتكاباً للأخطاء عند البحث عن المعلومات فى الذاكرة قصير وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (المسح المتأنى والتخمين) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرة ، وأقل استخداماً لاستراتيجية المسح الشامل (الفعالة فى الأداء) .

(٤) تمثيل المعلومات العددية أثناء التفكير :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر ارتكاباً للأخطاء عند تمثيل المعلومات العددية أثناء التفكير من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرة .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أقل قدرة على اختيار نوع التمثيل الملائم للمشكلة ، بمحتوى عددى من ذوى المستوى المرتفع ، ولم تتحقق تلك النتيجة بالنسبة لطلاب المجموعتين الرابعة والخامسة ذوى المستوى المنخفض من ناحية وطلاب المجموعة الثالثة ذوى المستوى المرتفع من الناحية الأخرى .

كما أن استخدام التمثيل العددى من ذوى المستوى المنخفض كانوا أقل كفاءة من ذوى المستوى المرتفع .

(٥) كفاءة استخدام الاستراتيجية العددية :

الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أقل كفاءة فى استخدام الاستراتيجية العددية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(٦) الذاكرة والتفكير معاً :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أكثر ارتكاباً للأخطاء من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً . وقد تحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة فقط (مستوى منخفض فى القدرات اللغوية والعددية والمكانية) ، ولم تتحقق بالنسبة للمجموعة الثالثة (مستوى منخفض فى القدرة العددية ويرتفع فى القدرتين اللغوية والمكانية) .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أكثر عزوفاً عن استخدام

الاستراتيجية العددية فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر معاناة من الفشل فى الذاكرة والتفكير معاً من ذوى المستوى المرتفع (تحققت تلك النتيجة بالنسبة للمجموعة الخامسة ولم تتحقق بالنسبة للمجموعة الثالثة) ، كما أنهم أقل نجاحاً فى الذاكرة والتفكير معاً .

(٧) التثبيت الوظيفى العددى :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية أكثر ارتكاباً للأخطاء فى مهمة التثبيت الوظيفى العددى من ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرة العددية ، أكثر استخداماً لاستراتيجية واحدة فى أداء مهمة التثبيت الوظيفى العددى ، مما يدل على أنهم يعانون من التثبيت الوظيفى أكثر من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، ومما يؤكد ذلك أنهم أقل استخداماً للاستراتيجيات الثلاثة التى تعبر عن عدم معاناة من التثبيت .

ومن موجز النتائج السابقة ، يتبين أن الفرض الثالث لهذه الدراسة قد تحقق فيما عدا نتيجتين جزئيتين ، الأولى فى مهمة تمثيل المعلومات العددية أثناء التفكير ، تتعلق بأن طلاب المجموعتين الرابعة والخامسة (ذوو مستوى منخفض فى القدرة العددية) تماثلوا مع طلاب المجموعة الثالثة (ذوو مستوى مرتفع فى القدرة العددية) فى القدرةعلى اختيار نوع التمثيل الملائم ، أما النتيجة الجزئية الثانية فتتعلق بأن طلاب المجموعة الرابعة ، وهم ذوو مستوى منخفض القدرة العددية ، تماثلوا مع طلاب المجموعات الأولى والثانية والثالثة ذوى المستوى المرتفع فى أخطاء الذاكرة والتفكير معاً ، وكذلك فى حالات الفشل والنجاح فى الذاكرة والتفكير .

## رابعاً: نتائج تطبيق مهام تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية تبعاً لمظاهر التجهيز :

(١) التشفير :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية (كما يتمثلون فى المجموعة الخامسة) أكثر ارتكاباً للأخطاء فى تشفير المعلومات اللغوية (السيمانتية والصوتية) والمعلوماتية المكانية (بنوعيها) والمعلومات العددية (بنوعيها) فى الذاكرتين قصيرة وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى القدرات الثلاثة (كما يتمثلون فى المجموعة الأولى) .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات ، وأقل استخداماً للاستراتيجيات الفعالة ، وذلك كما يلى :

(١) فى مهمتى التشفير اللغوى ، كانت الاستراتيجية المستخدمة غير الفعالة ، هى التسميع ، بينما الاستراتيجية الفعالة والأقل استخداماً هى التنظيم اللغوى.

(٢) فى مهمتى التشفير المكانى ، كانت الاستراتيجيتان غير الفعالتين الأكثر استخداماً هما التسميع والتنظيم اللغوى ، بينما الاستراتيجية الفعالية والأقل استخداماً هى التنظيم المكانى .

(٣) فى مهمتى التشفير العددى ، كانت الاستراتيجية غير الفعالة الأكثر استخداماً هى التسميع ، بينما الاستراتيجية الفعالة والأقل استخداماً هى التنظيم العددى.

(٢) سعة الذاكرة قصيرة الأمد :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية (كما يتمثلون فى المجموعة الخامسة) أقل فى سعة اختزان المعلومات اللغوية والمكانية والعددية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض من القدرات اللغوية والمكانية والعددية أقل فى سعة تجهيز المعلومات اللغوية والمكانية والعددية من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أن الفروق كانت كيفية كذلك ، ففى حالة سعة التجهيز اللغوية كانت فئة سعة التجهيز أحادية وثنائية بالنسبة للمستوى المنخفض ، وكانت رباعية وخماسية لذوى المستوى المرتفع ، أما الثلاثية فقد كانت لدى الطلاب فى المستويين وبالنسبة لسعة التجهيز المكانية فقد كانت فئة سعة التجهيز أحادية لطلاب ذوى المستوى المنخفض ، وكانت ثلاثية ورباعية بالنسبة للطلاب ذوى المستوى المرتفع ، أما فئة سعة التجهيز الثنائية فقد كانت لدى الطلاب فى المستويين (المرتفع والمنخفض) كما أنه فى حالة سعة التجهيز العددية ، كانت فئة سعة التجهيز أحادية بالنسبة للطلاب ذوى المستوى المنخفض ، وثلاثية ورباعية وخماسية للطلاب ذوى المستوى المرتفع ، أما فئة سعة التجهيز الثنائية فقد كانت لدى الطلاب فى المستويين (المرتفع والمنخفض) .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة (التسميع اللفظى فى مهمة سعة الذاكرة اللغوية ، التسميع البصرى والتنظيم اللغوى فى مهمة سعة الذاكرة المكانية ،

التسميع العددى فى مهمة سعة الذاكرة العددية) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات ، كما أنهم أقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (التنظيم اللغوى فى مهمة سعة الذاكرة اللغوية ، التنظيم المكانى فى مهمة سعة الذاكرة المكانية والتنظيم العددى فى مهمة سعة الذاكرة العددية) .

**(٣) مسح الذاكرة :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر ارتكاباً للأخطاء عند البحث عن المعلومات فى الذاكرتين قصيرة وطويلة الأمد من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات غير الفعالة عند مسح الذاكرة (استراتيجية التخمين فى مهمتى مسح الذاكرة اللغوية والعددية واستراتيجية المسح المتأنى فى مهمة مسح الذاكرة العددية ، استراتيجيتا المسح الشامل والتخمين فى مهمة مسح الذاكرة المكانية) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات ، كما أنهم أقل استخداماً للاستراتيجية الفعالة (استراتيجية المسح الشامل فى مهمتى مسح الذاكرة اللغوية والعددية ، المسح المتأنى فى مهمة مسح الذاكرة المكانية) .

**(٤) تمثيل المعلومات أثناء التفكير :**

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر ارتكاباً للأخطاء ، عند تمثيل المعلومات اللغوية والمكانية والعددية أثناء التفكير من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أقل قدرة على اختيار نوع التمثيل الملائم للمشكلات أثناء التفكير (التمثيل اللغوى فى مهمة التمثيل اللغوى ، التمثيل المكانى فى مهمة التمثيل المكانى ، التمثيل العددى فى مهمة التمثيل العددى) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع ، كما أن من يختار منهم التمثيل الملائم ، كانوا أقل كفاءة فى استخدامه من الطلاب ذوى الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية .

**(٥) كفاءة استخدام استراتيجيات التفكير :**

فى استخدام استراتيجيات التفكير من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات (الاستراتيجية اللغوية فى مهمة التفكير اللغوية ، الاستراتيجية المكانية فى مهمة التفكير المكانية والاستراتيجية العددية فى مهمة التفكير العددية) .

(٦) الذاكرة والتفكير معاً :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر ارتكاباً للأخطاء من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً.

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعدية أكثر عزوفاً عن استخدام الاستراتيجيات الملائمة للأداء فى مهمة الذاكرة والتفكير معاً. (الاستراتيجيات اللغوية والمكانية العددية بالنسبة للذاكرة والتفكير) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات ، كما أنهم أكثر ميلاً إلى استخدام الاستراتيجية غير الفعالة فى الأداء (استراتيجية التسميع كاستراتيجية ذاكرة – الاستراتيجية الادراكية كاستراتيجية تفكير فى مهمة الذاكرة والتفكير معا) .

(جـ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية ، أكثر معاناة من الفشل فى الذاكرة والتفكير معاً من ذوى المستوى المرتفع .

(٧) التثبيت الوظيفى :

( أ ) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر ارتكاباً للأخطاء فى مهام التثبيت الوظيفى اللغوى والمكانى والعددى من ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات .

(ب) الطلاب ذوو المستوى المنخفض فى القدرات اللغوية والمكانية والعددية أكثر استخداماً للاستراتيجيات التى تودى إلى التثبيت الوظيفى اللغوى والمكانى والعددى من الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى نفس القدرات .

ومن موجز النتائج السابقة ، يتبين أن الفرض الرابع لهذه الدراسة قد تحقق .

هذا وقد تحقق صدق الفروض الثانوية الأول والثانى والثالث والخامس ولم يتحقق صدق الفرض الرابع .

**عادل محمد محمود العدل (١٩٨٩)**

**✪ "طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدي وعلاقتها ببعض القدرات العقلية"**

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) بناء بطارية لقياس الذاكرة تحتوى على أنواع مختلفة من المهام وذلك فى ضوء نموذج «داز» لتجهيز المعلومات .

(٢) دراسة العلاقة بين طرق تجهيز المعلومات والذاكرة قصيرة المدى وأثر القدرات العقلية فى هذه العلاقة .

**مشكلة الدراسة** : ويمكن صياغتها فى التساؤلات الآتية :

(١) هل توجد علاقة بين طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وبعض القدرات العقلية ؟

(٢) هل يوجد تأثير لكل من طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى ؟

(٣) هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى ؟

(٤) هل يوجد تأثير للتفاعل الثلاثى لطريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى ؟

(٥) هل يوجد تأثير لكل من طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى الاستدعاء قصير المدى ؟

(٦) هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى الاستدعاء قصير المدى ؟

(٧) هل يوجد تأثير للتفاعل الثلاثى بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى الاستدعاء قصير المدى ؟

**الفروض** :

(١) توجد علاقة بين طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وبعض القدرة العقلية .

(٢) يوجد تأثير موجب لكل من طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى .

(٣) لايوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى .

(٤) لايوجد تأثير للتفاعل الثلاثى لطريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى .

(٥) يوجد تأثير موجب لكل من طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى الاستدعاء قصير المدى .

(٦) لايوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب في الاستدعاء قصير المدى .

(٧) لايوجد تأثير للتفاعل الثلاثي لطريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب في الاستدعاء قصير المدى .

**العينة والإجراءات :**

(٢٤٤) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من الشعب العلمية ، الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق .

**الإجراءات :**

(١) تم اشتقاق العينة من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة ، الشعب العلمية بالكلية .

(٢) طبق الباحث اختبار القدرات العقلية الأولية على العينة وبناء عليه قسمت العينة إلى مجموعتين متجانستين .

(٣) أعد الباحث بطارية قياس الذاكرة وقننها على عينة استطلاعية ثم طبقها على كل مجموعة من مجموعات البحث بطريقتين مختلفتين هما الطريقة المتآنية على المجموعة الأولى ، والطريقة المتتابعة على المجموعة الثانية .

(٤) قياس الذاكرة قصيرة المدى عن طريق التعرف والاستدعاء بعد تقديم قوائم البطارية .

(٥) رصد النتائج والتحليل الإحصائي باستخدام معامل الالتواء ، معامل الارتباط التتابعي ، تحليل التباين ، طريقة شفية ، الرسوم البيانية للتفاعلات بين متغيرات البحث .

**الأدوات :**

(١) اختبار القدرات العقلية الأولية . إعداد أحمد زكى صالح .

(٢) بطارية قياس الذاكرة قصيرة المدى . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج** : تم التوصل إلى النتائج التالية :

(١) توجد علاقة بين طريقة التجهيز المتآنى وكل من القدرتين اللغوية والمكانية والعددية .

(٢) يوجد تأثير لكل من طريقة التجهيز ومستوى القدرة على درجات الطلاب فى التعرف والاستدعاء قصير المدى بينما لايوجد أثر لنوع القدرة .

(٣) يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين طريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة

على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى وكذلك على درجات الطلاب فى استدعاء الأعداد والمقاطع الصماء ورقم الاسم والأشكال ، ولم يظهر هذا الأثر فى حالة استدعاء الكلمات والرموز .

(٤) يوجد تأثير للتفاعل الثلاثى لطريقة التجهيز ومستوى القدرة ونوع القدرة على درجات الطلاب فى التعرف قصير المدى لجميع أنواع المهام ، وكذلك على استدعاء رقم الاسم والأشكال ولم يظهر هذا الأثر فى حالة استدعاء بقية أنواع المهام .

**عادل محمد محمود العدل (١٩٩٠)**

✪ **"دراسة عاملية لبعض الجوانب المعرفية في إطار نظرية تجهيز المعلومات"**

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة البناء العاملى للعوامل التى تمثل استراتيجيات التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى .

## مشكلة الدراسة :

«ما طبيعة البناء العاملى للعوامل التى تمثل استراتيجيات التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى وتشبعات المقاييس المختلفة على هذه العوامل» ؟

## الفروض :

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلى :

(١) تتشبع بطارية اختبارات قياس التجهيز المتأنى والمتتابع ودرجات التحصيل الدراسى ودرجة اختبار القدرات العقلية الأولية بمجموعة من العوامل .

(٢) يوجد تأثير لكل من استراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى على درجات الطلاب فى التعرف والاستدعاء قصير المدى .

(٣) لايوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين استراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى على درجات الطلاب فى التعرف والاستدعاء قصير المدى .

(٤) لايوجد تأثير للتفاعل الثلاثى لاستراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى على درجات الطلاب فى التعرف والاستدعاء قصير المدى .

**العينة والإجراءات :**

(١٦٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق ، منهم (٨١) طالباً ، (٩٤) طالبة وتم اتباع الاجراءات التالية :

(١) تم تطبيق اختبار القدرات العقلية الأولية على أفراد العينة جميعاً ، وكذلك الحصول على مجموع درجاتهم فى امتحان نهاية العام الدراسى السابق كمقياس للتحصيل .

(٢) تم تطبيق أربعة اختبارات من بطارية قياس الذاكرة قصيرة المدى (الأعداد ، الكلمات ، المقاطع الصماء ، الأشكال) وذلك بطريقة فردية ، حيث كانت تقدم للمفحوص ويطلب منهم استدعائها والتعرف عليها مع تحديد الطريقة التى تم بها تناول هذه المعلومات وذلك بكتابتها فى بروتوكول خاص وذلك لتحديد نوع التجهيز .

(٣) تم تصنيف أفراد العينة إلى مجموعتين أحدهما مجموعة التجهيز المتتابع والأخرى المتآنى .

(٤) استخدام السباعيات كمعيار لتقسيم الطلاب إلى مرتفعين ومنخفضين فى كل من الذكاء والتحصيل .

(٥) رصد الدرجات ومعالجتها احصائياً من خلال معامل الارتباط ، التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة (فاريمكس) ، طريقة شفية، الرسوم البيانية .

**الأدوات :**

(١) بطارية قياس نوعى التجهيز المتآنى والمتتابع .      إعداد الباحث .

(٢) اختبار القدرات العقلية الأولية .   تعريب وتقنين أحمد زكى صالح .

(٣) مجموع الدرجات التى حصل عليه الطلاب فى نهاية العام الدراسى كمقياس للتحصيل الدراسى .

**خلاصة النتائج :**

(١) تحقق صحة الفرض الأول ، حيث تشبعت اختبارات البحث بعاملين ، وهذين العاملين هما التجهيز المتآنى والتجهيز المتتابع .

(٢) يوجد تأثير لكل من استراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسى على درجات الطلاب فى التعرف والاستدعاء قصير المدى .

(٣) يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين استراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسي على درجات الطلاب في التعرف والاستدعاء قصير المدى .

(٤) يوجد تأثير للتفاعل الثلاثي لاستراتيجية التجهيز ومستوى الذكاء ومستوى التحصيل الدراسي على درجات الطلاب في التعرف والاستدعاء قصير المدى .

**إيفا إبراهيم فرج إبراهيم (١٩٩٣)**

✪ **"عمليات التشفير في القراءة لدي تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع الابتدائي"**

**الأهداف والمشكلة :**

تناولت الباحثة مشكلة البحث وتحددت في هدفين رئيسين هما :

(١) **هدف نظري** : يتلخص في محاولة فهم تدني المستوى القرائي لدى أطفال تلك المرحلة ، وذلك من خلال دراسة مهارة التشفير بمستوياته الثلاثة «الحرفي والصوتي والسيمانتي» .

(٢) **هدف تطبيقي** : أن فهم أسباب تدني المستوى القرائي يساعد على توفير ظروف أفضل لرفع هذا المستوى ، ومن ثم رفع المستوى التعليمي لتلاميذ هذه المرحلة .

ولتحقيق ذلك حاولت الباحثة الإجابة على السؤالين التاليين :

(١) هل توجد فروق في مهارة التشفير بمستوياته الثلاثة بين التلاميذ في الصفوف الثاني والثالث والرابع ؟

(٢) هل تختلف مهارة التلاميذ في القراءة باختلاف مستوى التشفير ؟

**منهج البحث ، عينة البحث ، وأدوات البحث :**

(١) **منهج البحث** : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها لمشكلة البحث ، وهو المنهج الذي يتناول الواقع دون مساس بأي تغير في الموقف التعليمي .

(٢) **عينة البحث** : اختيرت عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصفوف الثاني والثالث والرابع من المرحلة الابتدائية بمدرسة السلام الابتدائية في العام الدراسي ١٩٨٦/١٩٨٧م .

(٣) **أدوات البحث :**

(أ) اختبار سرس الليان لقياس القدرة على القراءة الصامتة .

إعداد : محمود رشدي خاطر .

(ب) قوائم التشفير . إعداد الباحثة .

**خلاصة النتائج :**

(١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين الصفوف الدراسية الثلاثة ، فتلاميذ الصف الرابع أكثر سرعة في التشفير الحرفي من تلاميذ الصفين الثالث والثاني ، وتلاميذ الصف الثالث أكثر سرعة من تلاميذ الصف الثاني .

(٢) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين متفوقي الصف الرابع ومتفوقي الصفين الثالث والثاني ، ومتخلفي الصفوف الثلاثة ، فمتفوقي الصف الرابع أكثر سرعة في التشفير الحرفي من باقي مجموعات البحث .

(٣) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين متفوقي الصف الثالث ومتفوقي الصف الثاني ، ومتخلفي الصفوف الثلاثة ، فمتفوقي الصف الثالث أكثر سرعة في التشفير الحرفي من متفوقي الصف الثاني ومتخلفي الصفوف الثلاثة .

(٤) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين متفوقي الصف الثاني ومتخلفي الصفوف الثلاثة ، فمتفوقي الصف الثاني أكثر سرعة في التشفير الحرفي من متخلفي الصفوف الثلاثة .

(٥) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين متخلفي الصف الرابع ومتخلفي الصفين الثالث والثاني ، فمتخلفي الصف الرابع أكثر سرعة في التشفير الحرفي من متخلفي الصفين الثالث والثاني .

(٦) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الحرفي بين متخلفي الصف الثالث ومتخلفي الصف الثاني ، فمتخلفي الصف الثالث أكثر سرعة في التشفير الحرفي من متخلفي الصف الثاني .

(٧) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الصوتي بين الصفوف الدراسية الثلاثة ، فتلاميذ الصف الرابع أكثر سرعة في التشفير الصوتي من تلاميذ الصفين الثالث والثاني ، فتلاميذ الصف الرابع أكثر سرعة في التشفير الصوتي من تلاميذ الصفين الثالث والثاني ، وتلاميذ الصف الثالث أكثر سرعة من تلاميذ الصف الثاني .

(٨) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في سرعة التشفير الصوتي بين متفوقي الصف الرابع ومتفوقين الصفين الثالث والثاني ، ومتخلفي الصفوف الثلاثة ،

فمتفوقى الصف الرابع أكثر سرعة فى التشفير الصوتى من باقى مجموعات البحث .

(٩) لاتوجد فروق بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى فى سرعة التشفير الصوتى .

(١٠) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثالث ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقى الصف الثالث أكثر سرعة فى التشفير الصوتى من متخلفى الصفوف الثلاثة .

(١١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقى الصف الثالث أكثر سرعة فى التشفير الصوتى من متخلفى الصفوف الثلاثة .

(١٢) لاتوجد فروق فى سرعة التشفير الصوتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصف الثالث .

(١٣) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير الصوتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصف الثانى ، فمتخلفوا الصف الرابع أكثر سرعة فى التشفير الصوتى من متخلفى الصف الثانى .

(١٤) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير الصوتى بين متخلفى الصف الثالث ومتخلفى الصف الثانى ، فمتخلفوا الصف الثالث أكثر سرعة فى التشفير الصوتى من متخلفى الصف الثانى .

(١٥) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين الصفوف الدراسية ، فتلاميذ الصف الرابع أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من تلاميذ الصفين الثالث والثانى ، ولاتوجد فروق بين تلاميذ الصفين الثالث والثانى .

(١٦) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصفين الثالث والثانى ، ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الرابع أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من باقى مجموعات البحث .

(١٧) لاتوجد فروق بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى .

(١٨) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثالث ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثالث أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من متخلفى الصفوف الثلاثة .

(١٩) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثانى أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٢٠) لاتوجد فروق فى سرعة التشفير السيمانتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصف الثالث .

(٢١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصف الثانى ، فمتخلفوا الصف الرابع أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من متخلفى الصف الثانى .

(٢٢) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى سرعة التشفير السيمانتى بين متخلفى الصف الثالث ومتخلفى الصف الثانى ، فمتخلفوا الصف الثالث أكثر سرعة فى التشفير السيمانتى من متخلفى الصف الثانى .

(٢٣) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى دقة التشفيرالحرفى بين الصفوف الدراسية ، فأخطاء تلاميذ الصف الرابع أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن أخطاء تلاميذ الصفين الثالث والثانى ، ولاتوجد فروق فى أخطاء التشفير الحرفى بين الصفين الثالث والثانى .

(٢٤) لاتوجد فروق بين متفوقى الصفوف الثلاثة فى دقة التشفير الحرفى .

(٢٥) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الحرفى بين متفوقى الصفوف الثلاثة ومتخلفى الصفوف الثلاثة .

(٢٦) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الحرفى بين متخلفى الصفين الثالث والثانى .

(٢٧) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى دقة التشفير الصوتى بين الصفوف الدراسية ، فأخطاء تلاميذ الصف الرابع أقل بفروق دالة عن أخطاء تلاميذ الصفين الثالث والثانى ، ولاتوجد فروق فى أخطاء التشفير الصوتى بين الصفين الثالث والثانى .

(٢٨) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصفين الثالث والثانى ، ومجموعات المتخلفين بالصفوف الثلاثة ، فأخطاء متفوقى الصف الرابع أقل بفروق دالة عن باقى مجموعات البحث .

(٢٩) لاتوجد فروق فى أخطاء التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى .

(٣٠) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثالث ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثالث أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٣١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثانى أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٣٢) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير الصوتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصفين الثالث والثانى ، فمتخلفوا الصف الرابع أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفين الثالث والثانى .

(٣٣) لاتوجد فروق فى أخطاء التشفير الصوتى بين متخلفى الصف الثالث ومتخلفى الصف الثانى .

(٣٤) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى دقة التشفير السيمانتى بين الصفوف الدراسية ، فأخطاء تلاميذ الصف الرابع أقل بفروق دالة عن أخطاء تلاميذ الصفين الثالث والثانى ، ولاتوجد فروق فى أخطاء التشفير الصوتى بين الصفين الثالث والثانى .

(٣٥) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى دقة التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الرابع ، ومتفوقى الصفين الثالث والثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فأخطاء متفوقى الصف الرابع أقل بفروق دالة عن باقى مجموعات البحث .

(٣٦) لاتوجد فروق فى أخطاء التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى .

(٣٧) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثالث ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثالث أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٣٨) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فمتفوقوا الصف الثانى أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٣٩) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى أخطاء التشفير السيمانتى بين متخلفى الصف الرابع ومتخلفى الصفين الثالث والثانى ، فمتخلفوا الصف الرابع أخطاؤهم أقل بفروق دالة عن متخلفى الصفين الثالث والثانى .

(٤٠) لاتوجد فروق فى أخطاء التشفير السيمانتى بين متخلفى الصف الثالث ومتخلفى الصف الثانى .

(٤١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير الصوتى بين الصفوف الدراسية ، فالمفردات المتروكة لتلاميذ الصفين الرابع والثالث أقل بفروق دالة عن المفردات المتروكة لتلاميذ الصف الثانى .

(٤٢) لاتوجد فروق في المفردات المتروكة في التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصف الثالث .

(٤٣) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة في التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الرابع أقل بفروق دالة عنها لدى متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة .

(٤٤) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الثالث أقل بفروق دالة عنها لدى متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة .

(٤٥) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير الصوتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصف الثالث ، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الثانى أقل بفروق دالة عدها لدى متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٤٦) لاتوجد فروق فى المفردات المتروكة فى التشفير الصوتى بين متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٤٧) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين الصفوف الدراسية ، فالمفردات المتروكة لتلاميذ الصفين الرابع والثالث أقل بفروق دالة عن المفردات المتروكة لتلاميذ الصف الثانى .

(٤٨) لاتوجد فروق في المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصف الثالث .

(٤٩) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الرابع ومتفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الرابع أقل بفروق دالة عنها لدى متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة .

(٥٠) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثالث ومتفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الثالث أقل بفروق دالة عنها لدى متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة .

(٥١) توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين متفوقى الصف الثانى ومتخلفى الصفوف الثلاثة ، فالمفردات المتروكة لمتفوقى الصف الثانى أقل بفروق دالة عنها لدى متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٥٢) لاتوجد فروق فى المفردات المتروكة فى التشفير السيمانتى بين متخلفى الصفوف الثلاثة .

(٥٣) أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ فى اختبار القراءة ودرجاتهم فى قوائم التشفير تشير إلى أن إجادة التلاميذ للتشفير بمستوياته الحرفى والصوتى والسيمانتى تؤثر إلى درجة كبيرة فى إجادة التلاميذ للقراءة ، فمعامل الارتباط بين التشفير الحرفى والقراءة ٠,٥٦ وهو معامل متوسط يتناسب وأولية هذا المستوى ، وأن معامل الارتباط بين التشفير الصوتى والقراءة ٠,٨٤ ويدل هذا المعامل على أهمية التشفير الصوتى ومدى تأثيره فى إجادة الطفل للقراءة ، بينما يصل معامل الارتباط بين التشفير السيمانتى والقراءة إلى ٠,٩٤ وهو أعلى المعاملات فالكلمات ليست إلا رمزاً لشىء معين وعلى الطفل إدراك المعنى حتى يمكنه فهم المعانى .

**صلاح عبدالسميع مهدي (١٩٩٣)**

✪ ***"دراسة تجريبية لأثر تنظيم أو ترابط المعلومات ومستوي المعالجة علي التذكر لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى ضرورة إعادة تنظيم البيئة المعرفية لمحتويات المناهج الدراسية مما يساعد على سهولة حفظ هذه المعلومات .

(٢) الاستفادة فى إعادة تنظيم وترابط المناهج الدراسية مما يساعد التلاميذ على فهم هذه المعلومات مع توظيفها بسهولة .

(٣) الاستفادة من مستويات المعالجة وخاصة المستوى العميق الذى يعتمد على فهم

المعنى وكذلك تكوين العلاقات بين المعلومات التى تساعد على سهولة حفظها وتذكرها بسهولة .

**مشكلة الدراسة :**

تحدد المشكلة فى التساؤل التالى :

ما أثر تنظيم وترابط المعلومات ومستوى المعالجة على التذكر ؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى ذات المعلومات المنظمة ومتوسط درجات المجموعة الثانية ذات المعلومات غير المنظمة على مقياس التذكر لصالح المجموعة الأولى .

(٢) يختلف متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التذكر باختلاف مستويات المعالجة للمعلومات لصالح أفراد المجموعة الثالثة ذات المستوى العميق .

(٣) يمكن التنبؤ بالاسترجاع من خلال تنظيم المعلومات .

(٤) يمكن التنبؤ بالاسترجاع من خلال معالجة المعلومات .

**العينة والإجراءات :**

(١٢٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائى (إدارة بلبيس التعليمية) تم تصنيفهم إلى :

(٣٠٠) تلميذ وتلميذة مجموعة ذوى القائمة المنظمة للمعلومات .

(٣٠٠) تلميذ وتلميذة مجموعة ذوى القائمة المترابطة المعلومات .

(٦٠٠) تلميذ وتلميذة مجموعة ذوى مستويات معالجة مختلفة كالتالى :

(٢٠٠ مستوى سطحى ، ٢٠٠ مستوى متوسط ، ٢٠٠ مستوى عميق) .

وتم تحقيق التكافؤ بينهم فى الذكاء ، وتم إعداد الأدوات وإتباع الإجراءات التالية : التطبيق فى جلسات ، كل جلسة تحتوى من ٢٥,–٣٠ تلميذ إعداد تعليمات مناسبة لكل مستوى من المعالجة والتجهيز .

**الأدوات :**

(١) اختبار الذكاء المصور . أحمد زكى صالح .

(٢) اختبار تذكر الكلمات المنظمة . إعداد الباحث .

(٣) قائمة الكلمات غير المنظمة . إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :**

باستخدام تحليل التباين ، اختبار شفيه ، معادلة الانحدار ، تم التوصل إلى النتائج التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى ذات المعلومات المنظمة ومتوسط درجات المجموعة الثانية ذات المعلومات غير المنظمة على مقياس التذكر لصالح أفراد المجموعة الأولى .

(٢) يختلف متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التذكر باختلاف مستويات المعالجة للمعلومات لصالح أفراد المجموعة الثالثة ذات المستوى العميق .

(٣) يمكن التنبؤ بالاسترجاع من خلال تنظيم المعلومات .

(٤) يمكن التنبؤ بالاسترجاع من خلال معالجة المعلومات .

**سعيد عبدالغني سرور (١٩٩٤)**

✪ ***"أثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"***

**الأهداف والمشكلة :**

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي .

وتم تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

(١) هل يختلف تحصيل تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي في مادة العلوم باختلاف تنظيم المعلومات ؟

(٢) هل يختلف تحصيل تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي في مادة العلوم باختلاف مستوى معالجتهم للمعلومات ؟

(٣) هل يختلف تأثير تنظيم المعلومات في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي في مادة العلوم باختلاف مستويات المعالجة ؟

(٤) هل يختلف تأثير تنظيم المعلومات في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي في مادة العلوم باختلاف العمر الزمني ؟

(٥) هل يختلف تأثير مستوى معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي في مادة العلوم باختلاف العمر الزمني؟

**الفروض :**

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ترجع إلى تنظيم المعلومات بغض النظر عن مستوى المعالجة لصالح مجموعة التنظيم .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ترجع إلى مستوى معالجة المعلومات بغض النظر عن التنظيم لصالح مجموعة المعالجة المتآنية لكل أنواع المعلومات (أشكال – كلمات – رموز) .

(٣) يوجد أثر للتفاعل بين تنظيم المعلومات ومستوى المعالجة على التحصيل الدراسى .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ترجع إلى مستوى معالجة المعلومات بغض النظر عن التنظيم لصالح المعالجة المتآنية لكل أنواع المعلومات (أشكال – كلمات – رموز) .

(٥) يوجد أثر للتفاعل بين تنظيم المعلومات ومستوى المعالجة المتآنية والمتابعة على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

(٦) يوجد أثر للتفاعل بين تنظيم المعلومات ومستوى المعالجة المتآنية والمتابعة على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

**الأدوات :**

(١) وحدة تدريسية منظمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى . إعداد : الباحث .

(٢) وحدة تدريسية منظمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى . إعداد : الباحث .

**(٣) بطارية مستويات معالجة المعلومات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى .**

**إعداد : الباحث .**

**(٤) بطارية مستويات معالجة المعلومات لتلاميذ الصف الأول الإعدادى .**

**إعداد : الباحث .**

(٥) اختبار تحصيلى فى الوحدة الدراسية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

إعداد : الباحث .

(٦) اختبار تحصيلى فى الوحدة الدراسية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

إعداد : الباحث .

(٧) اختبار الذكاء غير اللفظى . إعداد : عطية هنا .

(٨) اختبار المصفوفات المتتابعة . إعداد : راڤن .

**خلاصة النتائج :**

(١) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى لمجموعة التنظيم ومجموعة اللاتنظيم والخاصة بتلاميذ الصف الأول الإعدادى لصالح مجموعة التنظيم .

(٢) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ترجع إلى مستوى معالجة المعلومات لصالح المعالجة المتآنية لكل أنواع المعلومات (أشكال – كلمات – مصطلحات) .

(٣) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ترجع إلى مستوى معالجة المعلومات لصالح المعالجة المتآنية لكل أنواع المعلومات (أشكال – كلمات – مصطلحات) .

(٤) وجود تفاعل دال إحصائياً بين تنظيم المعلومات ومستوى معالجة الأشكال على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

(٥) وجود تفاعل دال إحصائياً بين تنظيم المعلومات ومستوى معالجة الأشكال والكلمات والمصطلحات على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

(٦) وجود تفاعل دال إحصائياً بين تنظيم المعلومات ومستوى معالجة الكلمات والمصطلحات على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

**طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٩٦)**

✪ ***"الفروق في تجهيز المعلومات السالبة والموجبة بين ذوي وذوات القدرة اللغوية المرتفعة"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى :

(١) التعرف على كفاءة الطلاب والطالبات فى تجهيز المعلومات السالبة والموجبة .

(٢) معرفة الفروق فى تجهيز المعلومات السالبة والموجبة بين ذوى وذات القدرة اللغوية المرتفعة .

**مشكلة الدراسة :**

تحددت فى التساؤلات التالية :

(١) هل تختلف كفاءة الطلاب فى تجهيز المعلومات السالبة عن تجهيز المعلومات الموجبة ؟

(٢) هل تختلف كفاءة الطالبات فى تجهيز المعلومات السالبة عن تجهيز المعلومات الموجبة .

(٣) هل توجد فروق فى تجهيز المعلومات السالبة بين ذوى وذوات القدرة اللغوية المرتفعة ؟

(٤) هل توجد فروق فى تجهيز المعلومات الموجبة بين ذوى وذوات القدرة اللغوية المرتفعة ؟

**الفروض :**

(١) يجهز الطلاب ذوى القدرة اللغوية المرتفعة المعلومات السالبة بكفاءة أقل من تجهيزهم للمعلومات الموجبة .

(٢) تجهيز الطالبات ذوات القدرة اللغوية المرتفعة المعلومات السالبة بكفاءة أقل من تجهيزهن للمعلومات الموجبة .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوى وذوات القدرة اللغوية المرتفعة فى تجهيز المعلومات السالبة .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوى وذوات القدرة اللغوية المرتفعة فى تجهيز المعلومات الموجبة .

**العينة والإجراءات :**

تتكون العينة من (٣٠) طالباً من طلاب وطالبات السنة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس ، تم انتقاء هاتين المجموعتين من ذوى وذوات القدرة اللغوية المرتفعة وذلك بعد تطبيق اختبار القدرة اللغوية على (٣٠٠) طالب وطالبة فى تخصصات مختلفة وتحديد قيمة الربيع الأعلى وبلغت ١٤,٢ .

(١) تطبيق مهمة القياسات الخطية فردياً ، هذا وقد قام الباحث بتقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين إحداهما تعرض عليها المشكلات الموجبة ثم المشكلات السالبة ، وتعرض على المجموعة الأخرى المشكلات السالبة ثم الموجبة حتى يتم تلاشى الأثر الناجم عن تأثير ترتيب تطبيق المشكلات الموجبة والسالبة .

(٢) تقدير زمن أداء كل مفحوص ومفحوصة من مجموعتى البحث ، كما تم إعطاء درجة واحدة عل كل إجابة خاطئة فى أى من مشكلات القياس .

(٣) معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار «ت» .

**الأدوات :**

(١) اختبار فهم الرموز والمعانى اللغوية . إعداد رمزية الغريب .

(٢) مهمة الاستدلال القياسى الخطى .

**خلاصة النتائج :**

تشير النتائج إلى :

(١) أن الطلاب والطالبات كانوا أقل كفاءة فى تجهيز المعلومات السالبة من تجهيز المعلومات الموجبة .

(٢) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات فى تجهيز المعلومات الموجبة ، فى حين كانت الإناث أقل كفاءة فى تجهيز المعلومات السالبة من الذكور .

**طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٩٦)**

✪ *"أثر المعلومات الموجبة والمعلومات السالبة في أداء المهام التحصيلية"*

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق فى أداء مهمة تحصيلية فى مادة الكيمياء تحت أربعة شروط مختلفة فى الصياغة اللغوية يمكن عرضها على النحو التالى :

(١) الصياغة اللغوية الموجبة لتعليمات المهمة ومفردات الأسئلة التى تتكون منها .

(٢) الصياغة اللغوية السالبة لتعليمات المهمة والموجبة لمفردات الأسئلة .

(٣) الصياغة اللغوية الموجبة لتعليمات المهمة والسالبة لمفردات الأسئلة .

(٤) الصياغة اللغوية السالبة لتعليمات المهمة ومفردات الأسئلة .

**مشكلة الدراسة :**

تتحدد فى التساؤل التالى هل يختلف التلاميذ فى كفاءة أداء المهمة التحصيلية تحت هذه الشروط اللغوية ؟

**الفروض :**

(١) يتفوق تلاميذ المجموعة الضابطة على تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث فى

أداء المهمة التحصيلية حيث تؤدى المجموعة الضابطة المهمة التحصيلية تحت شرط الصياغة اللغوية الموجبة للتعليمات ومفردات الأسئلة ، والتجريبية الأولى تحت شرط الصياغة اللغوية السالبة للتعليمات والموجبة لمفردات الأسئلة ، والتجريبية الثانية تحت شرط الصياغة اللغوية الموجبة للتعليمات والسالبة لمفردات الأسئلة والتجريبية الثالثة تحت شرط الصياغة اللغوية السالبة لتعليمات المهمة ومفردات الأسئلة .

(٢) يتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على تلاميذ المجموعتين الثانية والثالثة فى أداء المهمة التحصيلية ، حيث تؤدى المجموعات التجريبية الثلاث المهمة تحت نفس الشروط المتعلقة بها .

(٣) يتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية على تلاميذ المجموعة الثالثة فى أداء المهمة التحصيلية ، حيث تؤدى المجموعتان المهمة تحت نفس الشروط المتعلقة بهما .

**العينة والإجراءات :**

(١٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بمدرستى عمرو بن العاص والروضة الإعداد بنين ، تم اختيارهم من خلال الإجراءات التالية :

(١) تطبيق اختبار تحصيلى فى مادة الكيمياء على (٥٨٨) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وفى ضوء نتائج قياس التحصيل ، تم اختيار التلاميذ الذين يقعون فى الربع الأعلى وتوزيعهم عشوائياً على أربع مجموعات (٣٠) تلميذ بكل مجموعة ، تكون إحداها مجموعة ضابطة والمجموعات الثلاث الأخرى تجريبية ، وتم التأكد من كون المجموعات متكافئة فى التحصيل .

(٢) تطبيق المهام التحصيلية الأربع ، مهمة لكل مجموعة معاً فى وقت واحد.

(٣) صححت الاستجابات عن طريق إعطاء درجة لكل إجابة صائبة .

(٤) رصد الدرجات ومعالجتها باستخدام تحليل التباين ، اختبار شيفية .

**الأدوات :**

(١) اختبار تحصيلى فى مادة الكيمياء للصف الثالث الإعدادى .    إعداد الباحث .

(٢) أربع مهام تحصيلية فى مادة الكيمياء للصف الثالث الإعدادى .

إعداد الباحث .

**خلاصة النتائج :**

تشير النتائج إلى :

(١) تفوق تلاميذ المجموعة الضابطة على تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث فى أداء المهام التحصيلية .

(٢) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى أداء المهام التحصيلية .

(٣) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية على تلاميذ المجموعة التجريبية فى أداء المهام التحصيلية .

***السيد عبدالدايم عبدالسلام (١٩٩٧)***

✪ ***"الجانب المعلوماتي في مقابل الجانب الوجداني ومكونات تناول الاختبار وأثر ذلك على ثبات وصدق اختبار للذكاء اللفظي"***

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين الجانب الوجدانى والجانب المعلوماتى لمكونات تناول الاختبار وأثر كل منها على ثبات وصدق اختبار الذكاء اللفظى لدى عينة من طلاب الجامعة .

**مشكلة الدراسة :**

(١) هل توجد علاقة بين الجانب المعلوماتى فى مقابل الجانب الوجدانى ومكونات تناول الاختبار ؟

(٢) هل يوجد تأثير لكل من الجانب المعلومات فى مقابل الجانب الوجدانى ومكونات تناول الاختبار لدى المفحوص على ثبات وصدق اختبار الذكاء اللفظى ؟

**الفروض :**

(١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من توجه الغموض وتوجه اليقين ومكونات تناول الاختبار .

(٢) يزداد صدق وثبات اختبار الذكاء اللفظى لدى ذوى توجه اليقين عنه لدى ذوى توجه الغموض .

(٣) يزداد صدق وثبات اختبار الذكاء اللفظى بزيادة الدافعية والاتجاه نحو تناول الاختبار .

**العينة والإجراءات :**

ثم اختيار العينة من طلاب كلية الشريعة وأصول الدين فرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبلغت العينة ٣٦٢ طالباً .

وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام على العينة ، تم تطبيقها على العينة النهائية مع معرفة المعدل التراكمي لكل طالب ، ورصدت درجاتهم وتمت معالجتها إحصائياً من خلال معاملات الارتباط .

**الأدوات :**

(١) مقياس مكونات تناول الاختبار . إعداد الباحث .

(٢) مقياس الجانب المعلوماتي/الوجداني . إعداد الباحث .

(٣) اختبار الذكاء اللفظي . إعداد جابر عبدالحميد ومحمود عمر (١٩٩٣) .

**النتائج :**

تشير النتائج إلى مايلي :

(١) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الجانب المعلوماتي ومكونات تناول الاختبار وكذلك بالنسبة للجانب الوجداني ، أي أنه كلما زادت درجات الطالب في الجانب المعلوماتي أو الجانب الوجداني زادت بالتالي دافعيته لتناول الإختبار والإعداد له ، وكذلك نظرته لتأثير الاختبار على مستقبله أو رغبته في الإنجاز ، ومن الملاحظ أن معامل الارتباط بين الجانب الوجداني والبعد الأول أعلى من معامل الارتباط بين الجانب المعلوماتي ونفس البعد ، والعكس صحيح بالنسبة لارتباطهما بالبعد الثاني .

(٢) أن معامل الثبات للاختبار ككل (اختبار الذكاء اللفظي) يرتفع لدى ذوي توجه الغموض عنه لدى ذوي توجه اليقين ، وكذلك بالنسبة لصدق الأبعاد فيما عدا القسم الأول ، كما أنه قد اختلف البناء العاملي لأقسام اختبار الذكاء اللفظي لدى المجموعتين حيث تجمعت الأقسام الخمسة لدى ذوي توجه الغموض حول عامل واحد فقط ، بينما تشبعت على عاملين لدى نظرائهم ، وأن اختلاف نوع التوجه (جانب معلوماتي/جانب وجداني) يؤثر على البناء العاملي لاختبار الذكاء اللفظي ، وأن الاتساق الداخلي لأقسام اختبار الذكاء اللفظي ، وكذلك ارتباط درجات الأقسام بنسبة الذكاء لدى ذوي توجه اليقين أفضل مما هو كائن لدى ذوي توجه الغموض .

(٣) ارتفاع معامل ثبات اختبار الذكاء اللفظي والدرجة الكلية ، لدى منخفضي

الدرجـات فـى مكونات تناول الاخـتـبـار عنه لدى المرتفـعين ، بينمـا اخـتلفت معاملات صدق المفردات ، كما أنه اختلف البناء العاملى لأقسام الاختبار لدى مرتفعى الدرجات فى مكونات تناول الاختبار عنه لدى نظرائهم ، وكذلك وجد أن معامل صدق الاختبار لدى منخفضى الدرجات فى مكونات تناول الاختبار أفضل منه لدى نظرائهم .

(٤) أن مرتفعى الدافعية والأكثر إعداداً لتناول الاختبار ، وكذلك مرتفعى العزو مع نقص التركيز كانت درجاتهم على اختبار الذكاء اللفظى أقل ثباتاً .

(٥) كانت درجات مرتفعى الحاجة للإنجاز والأكثر نظرة للاختبارات على أن لها تأثيرات مستقبلية وكذلك مرتفعى القلق والثقة فى الاختبارات على اختبار الذكاء اللفظى أكثر ثباتاً من درجات نظرائهم .

***الفرجانى السيد محمود الفرجانى (١٩٩٧)***

✪ ***"دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدي طلاب المرحلة الثانوية"***

**الفروض :**

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة ظاهرتى العجز المتعلم " Learned Helplessness" والتشوهات المعرفية "Cognitive distrcation" لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تحددت أهداف الدراسة فى محاولة للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة التالية :

(١) توجد علاقة دالة بين أساليب عزو العجز المتعلم والتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٢) توجد علاقة دالة بين إدراكات عينة الدراسة للبنية التعليمية وأساليب عزو العجز المتعلم بعد العزل الاحصائى لتأثير التشوهات المعرفية .

(٣) توجد علاقة دالة بين إدراكات عينة الدراسة للبنية التعليمية والتشوهات المعرفية بعد العزل الاحصائي لتأثير أساليب عزو العجز المتعلم .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى أساليب عزو العجز المتعلم فى إدراكهم للبنية التعليمية التى يدرسون بها .

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التشوهات المعرفية فى إدراكهم للبنية التعليمية التى يدرسون بها .

(٦) يمكن التوصل إلى معادلة تنبؤية لمستوى عزو العجز المتعلم من خلال البنية التعليمية المدركة والتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٧) يمكن التوصل إلى معادلة تنبؤية لمستوى التشوهات المعرفية من خلال البنية التعليمية المدركة وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

ولإختبار هذه الفروض إستخدام الباحث مايلى :

## عينة الدراسة :

طبق الباحث أدوات الدراسة على عينة قوامها (ن = ٣٠٤) ٠ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من مدرستى الملك الكامل الثانوية بالمنصورة والمنصورة الثانوية العسكرية .

## أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

(١) مقياس أساليب عزو العجز المتعلم . «من إعداد الباحث» .

(٢) مقياس التشوهات المعرفية . «من إعداد الباحث» .

(٣) قائمة بنية التعلم من إعداد فرازر وآخرون "Fraser et al., 1982" وقام «محمد السليمانى بترجمتها وتقنينها على البيئة السعودية ١٩٩٤» وتحقق الباحث من مدى ملائمتها للبيئة المصرية .

## نتائج الدراسة :

أسفرت نتائج الدراسة عن صحة جميع الفروض الموضوعة تقريباً على النحو التالى :

(١) **تحقق الفرض الأول** : حيث وجدت علاقات دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

(٢) **تحقق الفرض الثانى** : وظهرت علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين إدراكات عينة الدراسة للبنية التعليمية وأساليب عزو العجز المتعلم وبعد العزل الاحصائى لتأثير التشوهات المعرفية ظلت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(٣) **تحقق الفرض الثالث** : وظهرت علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين إدراكات عينة الدراسة للبنية التعليمية والتشوهات المعرفية وبعد العزل الاحصائى لتأثير أساليب عزو العجز المتعلم ظلت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(٤) **ظهر من الفرض الرابع** : وجود فروق دالة بين مرتفعى ومنخفضى أساليب عزو العجز المتعلم فى إدراكهم لأبعاد البنية التعليمية التالية :

- التماسك عند مستوى (٠,٠٥) ، التنوع عند مستوى (٠,٠٥) ، التنوع عند مستوى (٠,٠٥) ، البنية المادية عند مستوى (٠,٠١) ، الاحتكاك عند مستوى (٠,٠١) اتجاه الهدف عند مستوى (٠,٠١) ، المحاباة عند مستوى (٠,٠١) ، الصعوبة عند مستوى (٠,٠١) ، اللامبالاة عند مستوى (٠,٠١) ، المساواة الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١) ، الرضا عند مستوى (٠,٠١) ، سوء التنظيم عند مستوى (٠,٠١) ، الدرجة الكلية للقائمة عند مستوى (٠,٠١) .

ولم توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي أساليب عزو العجز المتعلم في إدراكهم لأبعاد البنية التعليمية التالية :

الرسميات ، السرعة ، الزمرة ، التنافس

(٥) ظهر من الفرض الخامس : وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التشوهات المعرفية في إدراكهم لأبعاد البيئة التعليمية التالية :

التماسك عند مستوى (٠,٠١) الرسميات عند مستوى (٠,٠١) .

التنوع عند مستوى (٠,٠١) الاحتكاك عند مستوى (٠,٠١) .

البيئة المادية عند مستوى (٠,٠١) اتجاه الهدف عند مستوى (٠,٠١) .

المحاباة عند مستوى (٠,٠١) الصعوبة عند مستوى (٠,٠١) .

اللامبالاة عند مستوى (٠,٠٥) المساواة الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١) .

سوء التنظيم عند مستوى (٠,٠١) الدرجة الكلية للقائمة عند مستوى (٠,٠١) .

ولم توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التشوهات المعرفية في إدراكهم لأبعاد البنية التعليمية التالية :

السرعة ، التنافس ، الزمرة ، الرضا ، التنافس

(٦) ظهر من الفرض السادس: أن متغيرات الرؤية الانتقائية والصعوبة والتماسك والسلوك اللومي والتفكير الثنائي والحتمي والمساواة الاجتماعية واتجاه الهدف والبيئة المادية والتنوع وتوقع الكوارث والاعتمادية ، تشكل أفضل متغيرات التنبؤ بمتميز أساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

(٧) ظهر من الفرض السابع: أن متغيرات الذاتية وسوء التنظيم والمحاباة والثبات واتجاه الهدف في التنوع والتماسك تشكل أفضل متغيرات للتنبؤ بمتغير التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

**محمود محمد إبراهيم عبدالله (١٩٩٧)**

✪ **"أثر كل من الدافع المعرفي والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية في إطار النموذج الرباعي للعمليات المعرفية"**

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية :

(١) إعداد مقياس للدافع المعرفى يصلح لطلاب المرحلة الجامعية .

(٢) إعداد بطارية اختبارات لقياس مقدار طلب المعلومات تختلف فى نوعها (شكلية، رمزية ، سيمانتية) ومستواها (وحدات ، فئات ، علاقات) .

(٣) تحديد أثر الدافع المعرفى والتغذية الراجعة على مقدار طلب المعلومات فى ضوء نوع المعلومات (شكلية ، رمزية ، سيمانتية) ومستواها (وحدات ، فئات ، علاقات) وذلك فى ضوء دقة الحل (صواب فى مقابل خطأ) .

**مشكلة البحث :**

حدد الباحث مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

(١) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى الدافع المعرفى فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الوحدات ، الفئات ، العلاقات) وأنواعها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) ؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أشكال التغذية الراجعة (الفورية ، المرجأة ، بدون) فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الوحدات ، الفئات ، العلاقات) وأنواعها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) ؟

(٣) هل يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الدافع المعرفى (مرتفع ، منخفض) وشكل التغذية الراجعة (فورية ، مرجأة ، بدون) فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) ؟

**الأدوات المستخدمة :**

(١) مقياس الدافع المعرفى لطلاب المرحلة الجامعية (من إعداد الباحث) .

(٢) بطارية اختبارات لقياس مقدار طلب المعلومات (من إعداد الباحث) .

**عينة البحث :**

تتحدد نتائج البحث الحالى بالعينة المستخدمة فيه وهى (٢٠٠) مائتا طالب

وطالبة بالفرقة الرابعة ، من الشعب المختلفة بكلية التربية جامعة عين شمس فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥م .

## فروض البحث :

يختبر البحث الحالى الفروض التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى الدافع المعرفى ومنخفضى الدافع المعرفى فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الوحدات ، الفئات ، العلاقات) وأنواعها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين أشكال التغذية الراجعة (الفورية ، المرجأة ، بدون) فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الوحدات ، الفئات ، العلاقات) وأنواعها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) .

(٣) يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الدافع المعرفى (مرتفع ، منخفض) وشكل التغذية الراجعة (فورية ، مرجأة ، بدون) فى مقدار طلب المعلومات بمستوياتها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) .

## خلاصة النتائج :

توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) تحقق الفرض الأول الجزء (أ) والخاص بالمحتوى الشكلى ، وتحقق بالنسبة للجزء (ب) فى مستوى الوحدات الرمزية ومستوى العلاقات الرمزية ، ولم يتحقق بالنسبة لمستوى الفئات الرمزية . أما بالنسبة للمحتوى السيمانتى فلم يتحقق الفرض الخاص به – الجزء (ج) – إلا فى مستوى الوحدات فقط .

بمعنى آخر – فقد تحقق الفرض الثانى تماماً بالنسبة لمستوى الوحدات (الشكلية ، والرمزية ، والسيمانتية) ، كما تحقق بالنسبة لمستوى العلاقات (الشكلية ، والرمزية) فقط ، وتحقق فقط بالنسبة لمستوى الفئات فى الفئات الشكلية .

(٢) تحقق الفرض الثانى بالنسبة لمستوى الوحدات الشكلية ومستوى العلاقات الشكلية، ولم يتحقق بالنسبة لمستوى الفئات الشكلية ، حيث أثبت التحليل أن التغذية الراجعة الفورية أفضل من التغذية الراجعة المرجأة أو بدون تغذية راجعة، وذلك بالنسبة لطلب المعلومات . أما بالنسبة للمحتوى الرمزى ؛ فقد تحقق الفرض أيضاً بالنسبة لمستوى الوحدات ومستوى العلاقات ، ولم يتحقق بالنسبة لمستوى الفئات الرمزية . أما بالنسبة للمحتوى السيمانتى فقد تحقق الفرض فقط

بالنسبة لمستوى الوحدات السيمانتية . ومن ذلك يتضح أن الفرض الثالث قد تحقق بالنسبة لمستوى الوحدات فى جميع أنواعها ، ولم يتحقق بالنسبة لمستوى الفئات فى نوع من أنواع المعلومات (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) .

(٣) أثبتت النتائج أنه لايوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الدافع المعرفى (مرتفع ، منخفض) وشكل التغذية الراجعة (فورية ، مرجأة ، بدون) فى مقدار طلب المعلومات بأنواعها (الشكلية ، الرمزية ، السيمانتية) ومستوياتها (الوحدات، الفئات ، العلاقات) .

(٤) اختلف مستوى التعقد أو الصعوبة حسب نوع المعلومات ففى المعلومات الشكلية كانت العلاقات الشكلية أسهل من الفئات والوحدات ، كما كانت الفئات الشكلية أسهل من الوحدات الشكلية ، ويرجع السبب فى ذلك أن العمليات العقلية المتضمنة فى الوحدات الشكلية تتطلب التخيل وإدراك الأجزاء أو إدراك الشكل على الأرضية ، حتى يتثنى للمفحوص الوصول إلى الشكل الصحيح . أما مستوى العلاقات الشكلية فكانت الترابط أو البحث عن العلاقة المطلوبة أسهل من معرفة الشكل الناقص وأسهل أيضاً من محاولة معرفة فئة الأشكال أو تصنيف الأشكال فى فئة معينة . أما فى حالة المعلومات الرمزية فكان مستوى التعقد يبدأ بالوحدات ثم العلاقات ثم الفئات ، واتفق الترتيب الخاص بالمعلومات الشكلية مع الترتيب الخاص بالمعلومات السيمانتية .

(٥) يمكن استخدام كل من الدافع المعرفى ومتغير طلب المعلومات كل محل الآخر ، حيث ثبت من البحث أن أصحاب الدافع المعرفى المرتفع أكثر طلباً للمعلومات ، ويتفق ذلك مع مفهوم الدافع المعرفى من حيث أن الأفراد ذوى الدافع المعرفى المرتفع أكثر حرصاً على طلب المعلومات من غيرهم .

**سهير أنور محفوظ (١٩٩٨)**

✪ ***"تجهيز النصوص كدالة للمعارف السابقة والذاكرة العاملة ، والفهم اللغوي العام ، وقدرته التنبؤية بالتحصيل الأكاديمي"***

## أهداف الدراسة :

تركز الدراسة الحالية على بعض العوامل الخاصة بالقارىء فى تجهيزه الاستدلالى للنص ، وهى : أهداف الفهم ، وسعة التجهيز ممثلة فى الذاكرة العاملة ، والمعارف ، وذلك من خلال دراستين :

**الدراسة الأولى :**

وتدور هذه الدراسة حول سؤال رئيسى ، وهو إلى مدى تسهم المعارف السابقة عن موضوع ما ، ومدى الذاكرة العاملة ، والفهم اللغوى العام ، في التنبؤ بتجهيز النصوص ، وذلك لدى طلاب يتباينون فى معارفهم السابقة المتراكمة المتخصصة فى المجال ؟

وتشتق منه الأسئلة الفرعية التالية :

(١) إلى أى مدى تسهم معارف الموضوع السابقة ، ومدى الذاكرة العاملة ، والفهم اللغوى العام في التنبؤ بتجهيز نصوص محايدة لدى طلاب منخفضين/مرتفعين نسبياً فى المعارف السابقة المتراكمة المتخصصة المجال ؟ وهل يختلف هذا الاسهام باختلاف طريقة قياس نواتج التجهيز (أسئلة مقالية/موضوعية) ؟

(٢) إلى أى مدى تسهم معارف الموضوع السابقة ، ومدى الذاكرة العاملة ، والفهم اللغوى العام فى التنبؤ بتجهيز نصوص متخصصة لدى طلاب منخفضين/مرتفعين نسبياً فى المعارف السابقة المتراكمة المتخصصة المجال ؟ وهل يختلف هذا الاسهام باختلاف طريقة قياس نواتج التجهيز (أسئلة مقالية/موضوعية) ؟

**العينة والإجراءات :**

تألفت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة عين شمس من المقيدين بشعبة علم النفس ، منهم ٣٤ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة ، ٣٢ طالباً وطالبة بالفرقة الثانية ، وجاء اختيار العينة بافتراض أن عدد سنوات الدراسة المتخصصة فى مجال معرفى معين «علم النفس» يعد مؤشراً للمعارف المتراكمة فى هذا المجال .

**الأدوات :**

( أ ) الاختبار الفرعى الخاص بالقدرة على فهم الرموز والمعانى اللغوية ، وهو أحد أقسام اختبار الاستعداد العقلى للمرحلة الثانوية والجامعات . إعداد رمزية الغريب (١٩٦٢) .

(ب) مهمة الفهم إعداد الباحثة .

(جـ) اختباران قبليان لتحديد كم معارف الموضوعات السابقة . إعداد الباحثة .

(د) اختبارات قياس تجهيز النصوص (أو فهمها) إعداد الباحثة .

(هـ) مهمة «مدى الجملة» أو «مدى القراءة» لقياس الذاكرة العاملة . إعداد الباحثة .

وتم اتباع الاجراءات التالية :

(١) طبقت مهمة مدى القراءة تطبيقاً فردياً على جميع أفراد العينة فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦ .

(٢) طبق اختبار فهم المعانى اللغوية تطبيقاً جمعياً على أفراد العينة ، كل فرقة دراسية على حدة ، وقد تم شرح الهيكل العام لاجراءات الدراسة .

(٣) طبق الاختبار القبلى الخاص بالنصوص المحايدة ، وتلاه تقديم النصوص مع توجيه الطلاب إلى عدم وضع خطوط أو تدوين ملاحظات على أوراق النصوص، والاكتفاء بإعادة قراءتها أى عدد يشاءون من المرات حيث لم يحدد زمن معين للانتهاء من قراءتها .

(٤) بعد الانتهاء من قراءة النصوص ، كل مفحوص وفقاً لمعدله ، وبناء على طلبه لأسئلة الاختبار - طبقت الاختبارات البعدية دون الرجوع مرة أخرى إلى النصوص، ودون الرجوع إلى مراجعة إجاباتهم عن الأسئلة السابقة ، وقد استغرقت جلسة التطبيق مابين (٧٠ : ٩٠) دقيقة .

(٥) تكررت الخطوات الثالثة والرابعة ، فى جلسة اختبارية منفصلة بالنسبة للنصوص المتخصصة (النفسية) .

(٦) استخدام تحليل الانحدار وذلك لتحديد معادلة انحدار المعارف السابقة بالموضوع، والذاكرة العاملة ، والقدرة القرائية «ممثلة فى فهم المعانى اللغوية» كمتغيرات مستقلة على تجهيز النصوص بنوعيها كمتغير تابع .

**النتائج :** تشير النتائج إلى مايلى :

(١) فشل متغير الفهم اللغوى العام «المحدد باختبار فهم المعانى اللغوية كاختبار فرعى من اختبارات الاستعداد العقلى «فى التنبؤ بفهم نوعى النصوص مقاساً بنوعى الأسئلة وذلك سواء بالنسبة للفرقة الثانية أو الرابعة .

(٢) قدرة كل من الذاكرة العاملة والمعارف العامة فى التنبؤ بفهم نوعى النصوص مقاساً بنوعى الأسئلة بالنسبة للفرقة الثانية أو الرابعة .

**الدراسة الثانية :**

وقد أجريت للتأكد من النتائج السابقة ، مع إلقاء الضوء على الجانب الدافعى للقراء ، والذى أغفلته الدراسة الأولى (حيث كان اشتراك أفراد العينة فيها نوعاً من التطوع) ، وذلك بتوليد هذه الدافعية من خلال التحكم فى أهداف القراء ، وخاصة فى ضوء وجود حاجة إلى بحوث منظمة حول الإسهام النسبى للمعارف السابقة ،

واختبارات الفهم المختلفة فى مستوى متطلباتها ، وأهداف القراء . ومن ناحية أخرى تهدف هذه الدراسة إلى فحص المعارف السابقة المتخصصة المجال من خلال مقررات دراسية كاملة محددة (بدلاً من التعامل معها فى ضوء عدد سنوات الدراسة المتخصصة كما فى الدراسة الأولى) ، وذلك من خلال التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بتعلم هذه المقررات (وتمثل معارف الطلاب التصورية المتخصصة) من أداء الطلاب على الفهم المرتبطة بهذه المقررات بالكشف عن حساسيتها كمنبئ لأداء التعلم .

**مشكلة الدراسة :**

تتلخص أسئلة الدراسة الحالية فى :

(١) هل يمكن الحصول على نمط نتائج الدراسة الأولى فى حالة معالجة دافعية القراء؟

وفى هذه الحالة .. إلى أى مدى تسهم معارف الموضوع السابقة ، ومدى الذاكرة العاملة ، والفهم اللغوى العام فى التنبؤ بتجهيز النصوص المتخصصة ؟ وهل يختلف هذا الإسهام باختلاف طريقة قياس تجهيزها (أسئلة مقالية/موضوعية) ؟

(٢) هل يعمل فهم نصوص متخصصة كمنبئ عام لتعلم مقررات دراسية كاملة مرتبطة بهذه النصوص ؟ وإذا كانت الإجابة بنعم ... فهل يختلف هذا التنبؤ باختلاف طريقة قياس تجهيز النصوص (أسئلة مقالية/موضوعية) ؟

**العينة والإجراءات :**

تألفت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة عين شمس من المقيدين بالدبلوم الخاصة فى التربية تخصص علم نفس تربوى ، وقد أختيرت هذه العينة إلى عدة أسباب ، وهى :

(١) لم يحظ طلاب الدراسات العليا بقدر كاف من الاهتمام البحثى باعتبارهم يكونون مجموعة غير متجانسة من حيث الخبرات الأكاديمية والتربوية .

(٢) إمكانية توليد أو إحداث الدافعية بوضع أهداف لهؤلاء الطلاب من خلال المقرر الذى تدرسه الباحثة لهم فى توقيت حدوث الدراسة الحالية .

وتم إتباع الاجراءات التالية :

(١) اتبعت نفس إجراءات الدراسة الأولى مع استبعاد الجلسة الاختبارية الخاصة بتطبيق النصوص المحايدة ، كما استبعدت نتائج (٣) طلاب من التحليل

الاحصائى حيث كان تخصصهم الأكاديمى فى الدرجة الجامعية الأولى هو علم النفس «من خريجى كلية الآداب» .

(٢) عولجت أهداف القراء «الجانب الدافعى» بإعلام المفحوصين بأن درجاتهم فى مهام الفهم موضع الدراسة سوف تدرج فى أعمال السنة الخاصة بالمادة التى تدرسها لهم الباحثة «قراءات فى التخصص باللغة الأجنبية» ، باعتبار أن فهمهم لما يقرأونه باللغة الأم ينعكس بدرجة ما إضافة إلى عوامل أخرى على فهمهم لما يقرأونه من نصوص متخصصة باللغة الإنجليزية .

(٣) تم الحصول على درجات أفراد العينة فى مقررى «علم النفس المعرفى» (لارتباطه الكبير بمحتوى النصوص المستخدمة) ، «وقراءات فى التخصص باللغة الأجنبية» (لارتباطه العام بتجهيز النصوص) . وذلك فى الامتحانات النهائية لهذه المقررات وتمثل هذه الدرجات الأداء على الورقة الامتحانية النظرية فقط دون أعمال السنة .

**الأدوات :**

تم استخدام نفس اختبارات ومهام الدراسة الأولى فيما عدا :

(١) النصوص المحايدة «حيث ضمنت العينة عدداً له قدرة من الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية البيولوجية المرتبطة بموضوع هذه النصوص» .

(٢) الاختبار القبلى الخاص بالمعارف السابقة بموضوع هذه النصوص .

**النتائج :**

(١) تأكيد نتائج الدراسة الأولى فى قدرة الذاكرة العاملة والمعارف العامة فى التنبؤ بالفهم ، وجد أن القدرة العامة للفهم (اللغوية) لأول مرة كمنبئ «وإن كان ضعيفاً» ، وذلك بالنسبة للفهم الكلى للنصوص .

(٢) أن الدرجة الكلية لاختبار فهم النصوص المتخصصة «مقال» كانت منبئاً دالاً جيداً بنسبة ٣٣,٧٨٪ لتحصيل الطلاب فى مقرر علم النفس المعرفى ، المتصل فى أحد موضوعاته فقط ، بموضوع النصوص موضع الدراسة . هذا ولم تكن المتغيرات الأخرى دالة كمنبئات .

(٣) دلالة تجهيز النص الأول على مستوى قاعدة النص كمنبئ بالتحصيل الأكاديمى فى مقرر علم النفس المعرفى المرتبط فى أحد موضوعاته فقط بموضوع النصوص الحالية وبصفة خاصة النص الأول منها ، واستطاع أن يفسر نسبة ٢٣,٤٪ من تحصيل الطلاب فى هذا المقرر .

(٤) تجهيز النص الأول على مستوى قاعدة النص كان منبئاً دالاً بالتحصيل الأكاديمى المقرر فى مقرر «قراءات فى التخصص باللغة الأجنبية» ، والذى يعتمد النجاح فيه ضمن مجموعة عوامل أخرى ، على تجهيز النصوص ، وقد استطاع هذا المتغير المستقل تفسير نسبة ٢٠,٢ ٪ من تحصيل الطلاب فى هذا المقرر .

(٥) تجهيز النصوص المتخصصة على مستوى الفهم الكلى كان منبئاً بالتحصيل الأكاديمى فى مقرر «قراءات فى التخصص باللغة الأجنبية» ، والذى يعتمد النجاح فيه على القدرة على تجهيز النصوص (بالإضافة إلى عوامل أخرى) ، وقد استطاع هذا المتغير المستقل تفسير نسبة كبيرة وصلت إلى ٤٤,١ ٪ من تحصيل الطلاب فى هذا المقرر .

**عبدالعزيز باتع محمد (٢٠٠٠)**

✪ ***"دراسة أثر فقد حاسة الإبصار على زمن الرجع السمعى"***

تهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالى :

هل يختلف زمن الرجع السمعى البسيط باختلاف حالة الإبصار ؟

وقد أجرى البحث وفقاً للتصميم التجريبى الخاص بالقطاعات العشوائية أو القطاعات المتجانسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مفحوصاً من الطلاب الذكور بجامعة عين شمس فى بعض الأقسام الأدبية تتراوح أعمارهم بين ١٩-٢٦ عاماً ، منهم ١٥ طالباً من المكفوفين كلياً منذ الولادة ، وعدد ٤ طلاب من المكفوفين كلياً بعد الولادة وعدد ٦ مكفوفين جزئياً ، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة من المبصرين وعددهم ١٥ طالباً .

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية :

(١) استمارة ملاحظة .

(٢) استمارة تحديد نوع اليد المفضلة .

(٣) جهاز زمن الرجع .

وبعد تطبيق الأدوات ومعالجة البيانات احصائياً أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المكفوفين كلياً منذ الميلاد والمكفوفين كلياً بعد الميلاد والمبصرين والذين لايعانون من وجود عيوب فى المناطق السمعية الأولية والثانوية ، وبالتالى يمكن القول أن متغير حالة الإبصار فى حدود الدراسة الحالية لايؤثر فى طول أو قصر زمن الرجع السمعى البسيط لدى عينات الدراسة .

**لطفي عبدالباسط إبراهيم (٢٠٠٠)**

✪ **"دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدي ذوي صعوبات التعلم"**

**مشكلة الدراسة :**

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية :

(١) هل يعكس أداء مهام الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم عيوباً فرعية فى التجهيز أم التخزين أم عيوباً عامة فى كلتا العمليتين ؟

(٢) هل هناك خلل يتضح فى انخفاض أداء مهام التجهيز والتذكر البصرى والإدراك المكانى لدى ذوى صعوبات التعلم ؟

(٣) هل يختلف أداء التلاميذ العاديين ذوى صعوبات التعلم على مهام الانتباه الانتقائى والمستمر والوعى القرائى ؟

(٤) هل تختلف الفروق فى المتغيرات قيد البحث باختلاف نوع الصعوبة ؟

**فروض البحث :**

يسعى البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفروض التالية :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم (حساب – قراءة) فى أداء مهام الذاكرة العاملة البصرية واللفظية (تجهيز – تخزين) لصالح العاديين .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى أداء مهام الانتباه المستمر والانتباه البصرى الانتقائى (استجابات – أزمنة) لصالح العاديين .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى أداء مهام الإدراك البصرى المكانى والوعى القرائى لصالح العاديين .

**عينة البحث :**

تكونت العينة من (١٣٦) تلميذاً من الصف الأول الإعدادى باقون للإعادة بفرقتهم من إدارة سرس الليان التعليمية – محافظة المنوفية .

**أدوات البحث :**

(١) اختبار الذكاء المصور .                إعداد أحمد زكى صالح .

(٢) مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم .

إعداد فتحى الزيات (١٤٠٩هـ) .

(٣) المهام : (إعداد الباحث) .

( أ ) مهمة الذاكرة العاملة اللفظية (تكملة الجمل) .

(ب) مهمة الذاكرة العاملة البصرية (عد النجوم) .

(جـ) مهمة الإدراك البصرى المكانى (تتبع الاتجاه) .

( د ) مهمة الانتباه الانتقائى (البصرى) .

(هـ) مهمة الانتباه المستمر (السمعى) .

( و ) مقياس الوعى القرائى .

## خلاصة النتائج :

(١) هناك فروق دالة عند (٠,٠٠١) فى متغيرات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين مجموعات البحث من العاديين وذوى صعوبات التعلم ، كما أن الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى التجهيز والتخزين اللفظى وتخزين الذاكرة العاملة البصرية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين .

وأن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم فى التجهيز اللفظى والتخزين البصرى لصالح ذوى صعوبات الحساب .

(٢) هناك فروق دالة عند (٠,٠٠١) فى استجابات وأزمنة الانتباه الانتقائى البصرى وأيضاً فى عدد استجابات الانتباه المستمر السمعى لصالح العاديين ، وأن الفروق الدالة بين ذوى صعوبات الحساب والقراءة فى متغير أزمنة الانتباه البصرى الانتقائى لصالح ذوى صعوبات الحساب بينما لم تصل الفروق بين ذوى صعوبات الحساب والقراءة فى متغيرى عدد استجابات الانتباه الانتقائى البصرى ومتغير استجابات أزمنة الانتباه السمعى المستمر إلى حد الدلالة المقبول احصائياً.

(٣) هناك فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعات فى متغيرى الإدراك البصرى – المكانى والوعى القرائى لصالح التلاميذ العاديين . بينما نجد أن الفروق بين ذوى صعوبات الحساب وذوى صعوبات القراءة فى الإدراك البصرى المكانى والوعى القرائى لصالح مجموعة ذوى صعوبات الحساب .

صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠١)

✪ "التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة"

## أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على :

(١) مدى ارتباط التخطيط والانتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة بالتحصيل الدراسى .

(٢) مدى ارتباط الذكاءات السبع بالتحصيل الدراسى .

(٣) أثر التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة فى التحصيل الدراسى .

(٤) أثر الذكاءات السبع فى التحصيل الدراسى .

(٥) الفروق بين الجنسين (بنين وبنات) فى التخطيط والانتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة .

(٦) الفروق بين الجنسين (بنين وبنات) فى الذكاءات السبع .

(٧) الفروق بين الجنسين (بنين وبنات) فى التحصيل الدراسى . .

## فروض البحث :

الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية دالة بين عمليات التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات .

الفرض الثانى : توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاءات السبع والتحصيل الدراسى لكل من البنين والبنات .

الفرض الثالث: يوجد أثر دال إحصائياً لعمليات التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة فى التحصيل الدراسى لدى كل من البنين والبنات .

الفرض الرابع : يوجد أثر دال إحصائياً للذكاءات السبع فى التحصيل الدراسى لكل من البنين والبنات .

الفرض الخامس: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من التحصيل الدراسى وعمليات معالجة المعلومات والذكاءات السبع بين البنين والبنات .

## أدوات البحث :

(١) بطارية اختبارات (PASS) والتى قام بإعدادها Das & Neglieri (١٩٩٣)

وتتكون من ثمانية اختبارات، وقام بتعريبها وتقنينها على البيئة المصرية محمد رياض (١٩٩٧) .

(٢) مقياس تقييم الذكاءات السبع. (إعداد: صلاح الدين حسين الشريف، إمام مصطفى سيد) .

## عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٠٦) تلميذاً وتلميذة (٥٢ تلميذاً، ٥٤ تلميذة) وكانت أعمارهم تبدأ من ١١٦ شهراً إلى ١٣٣ شهراً بمتوسط ١٢٨,١٤ شهراً وانحراف معياري قدره ٨,٩٤ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الجامعة الابتدائية المشتركة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٩٩٩/٩٨ .

## نتائج البحث :

توصل البحث إلى النتائج التالية :

(١) توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين عمليات التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات .

(٢) توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاءات السبع والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات .

(٣) (أ) المتغيرات الأكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي للبنين هي المعالجة المتزامنة (اختبار وضع الأجزاء) ، والمعالجة المتتابعة (اختباري الانتباه البصري الانتقائي للأرقام واستعادة الكلمات)، والتخطيط (اختبار البحث البصري) .

(ب) المتغيرات الأكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي للبنات هي المعالجة المتزامنة (اختبار تذكر التصميمات) ، المعالجة المتتابعة (اختبار استعادة الكلمات) ، والتخطيط (اختبار البحث البصري) ، والانتباه (اختبار الانتباه البصري الانتقائي للأرقام) .

(٤) (أ) الذكاءات الأكثر تأثيراً على التحصيل الدراسي للبنين هي الذكاء اللغوي ، الذكاء الرياضي/ المنطقي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي .

(ب) الذكاءات الأكثر تأثيراً على التحصيل الدراسي للبنات هي الذكاء اللغوي ، الذكاء الرياضي/ المنطقي ، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي/ الحركي ، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي .

(٥) (أ) لاتوجد فروق دالة فى التحصيل الدراسى بين البنين والبنات .
(ب) لاتوجد فروق دالة فى عمليات معالجة المعلومات بين البنين والبنات .
(جـ) لاتوجد فروق دالة فى الذكاءات السبع بين البنين والبنات .

**محمد محمود عبد النبي (٢٠٠١)**

**✪ "تجهيز المعلومات اللغوية تبعاً لمستويات التقريب التتابعية"**

**أهداف الدراسة :**

يتجه الباحث فى الدراسة الحالية إلى دراسة سرعة تجهيز المعلومات اللغوية التى تعرض على المفحوصين من خلال مستويات متتابعة تعرض بها هذه المعلومات فى مهام متدرجة التركيب. حيث يتلقى المفحوصون فقرة لغوية مترابطة، ثم تعرض عليهم فى صورة مهام متتابعة يراعى فيها التدرج من مستوى تقريبى إلى الذى يليه حتى المستوى الخامس حيث يتم تحديد سرعة (زمن) التجهيز فى كل مرة .

**فروض الدراسة :**

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة (يعرض عليها الفقرة اللغوية مرة واحدة لمدة خمس دقائق ويطلب من المفحوص تذكر الجملة الأولى بالاستدعاء الحر وحساب الزمن) والمجموعة التجريبية (يعرض عليها الفقرة لمدة خمس دقائق ثم تعرض عليه الكلمة الأولى ويطلب من المفحوص أن يسجل تكملة الجملة) فى زمن تجهيز كل مستوى من مستويات التقريب للفقرة اللغوية (من المستوى الأول إلى الخامس) لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) تختلف سرعة تجهيز كل مستوى من المستويات الخمس بحيث يقل زمن التجهيز تدريجياً كلما ارتفع المستوى التقريبى لدى المجموعة التجريبية .

**عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدينة الفيوم، وجاء اختيار الصف الرابع على أساس إتقان تلاميذه للمهارات الأساسية وأولها القراءة والكتابة وتكونت كل من العينة الضابطة والتجريبية ٣٠ تلميذاً وتراوح عمر أفراد العينة من ٩ - ١٠ سنوات .

**أدوات الدراسة :**

(١) جهاز تسجيل لعرض الفقرة اللغوية وكذلك المهام المتعلقة بمستويات التقريب المسجلة على شريط ، لضبط عملية التلقى السمعى لمجموعة الدراسة .

(٢) جهاز العرض فوق الرأس، كتبت على شريط الفقرة ذاتها ومهام الدراسة بخط واضح ليتزامن العرض البصرى مع السمعى .

(٣) ساعة إيقاف لحساب الزمن .

(٤) خمس بطاقات ورقية وقلم لكل تلميذ وذلك لتسجيل استجاباته .

(٥) الفقرة اللغوية المعروضة ، وهى مكونة من خمس جمل متصلة ببعضها عرضت كاملة فى البداية على المجموعتين لاستنتاج المعنى العام ثم عرضت المهام بعد ذلك منفصلة عن بعضها على أفراد المجموعة التجريبية .

## نتائج الدراسة :

(١) لاختبار الفرض الأول قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات أزمنة تجهيز المفحوصين لكل جملة من الجمل الخمس التى وردت فى مهام الدراسة لدى المجموعة الضابطة والتى تمثل أيضاً المستويات التقريبية الخمسة لدى المجموعة التجريبية .

وأظهرت النتائج أن الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية دالة عند أقل من ٠,٠١ فى المستوى التقريبى الأول لصالح المجموعة الضابطة وكذلك الحال فى المستويات من الثانى إلى الخامس كانت دلالتها عند أقل من (٠,٠٠٥) وهذا يعنى أن زمن تجهيز الجمل الخمس التى ضمنتها المستويات التقريبية كان أقل لدى المجموعة التجريبية منه لدى المجموعة الضابطة ، مما يوضح صحة الفرض الأول فى هذه الدراسة .

(٢) بالنسبة للفرض الثانى عن اختلاف سرعة تجهيز كل مستوى من المستويات التقريبية الخمسة ، قام الباحث بحساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطات أزمنة تجهيز هذه المستويات .

وأظهرت النتائج أن الفروق بين متوسطى كل مستويين من مستويات التقريب التتابعية الخمسة جاء دالاً دلالة عالية، وهذا يعنى أن زمن تجهيز المستوى التالى أقل من زمن سابقه بشكل واضح، حيث جاء زمن المستوى الثانى والثالث والرابع والخامس أقل من زمن تجهيز المستوى الأول ، كذلك الحال فى زمن تجهيز كل من المستوى الثالث والرابع الخامس الذى جاء أقل من المستوى الثانى وكذلك الرابع والخامس أقل من الثالث وزمن تجهيز المستوى الخامس أقل من الرابع . فكلما ارتفع المستوى قل زمن تجهيزه عن المستوى أو المستويات السابقة له .

**نبيل فضل محمود شرف الدين (٢٠٠٢)**

**"عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية للتلاميذ المتفوقين عقليا والعاديين بمرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية الفكرية"**

**تهدف الدراسة إلى :**

(١) تقييم فعالية نمطى التجهيز ؛ المضبوط والآلى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، من المتفوقين والعاديين، وتلاميذ مدارس التربية الفكرية، ودراسة تأثير المرحلة التعليمية أو العمرية .

(٢) تقييم مدى اكتساب أو تحقيق التجهيز الآلى لدى عينات أو مجموعات الدراسة، من ذوى المستويات العقلية المختلفة بكل مرحلة تعليمية أو عمرية .

وتكونت عينة الدراسة من : (٥٨) من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (٢٨ من المتفوقين ، و٣٠ من العاديين)، (٦٣) من تلاميذ الحلقة الثانية (٢٨ من المتفوقين، ٣٥ من العاديين)، (٦٠) من تلاميذ التربية الفكرية؛ (٢٧) من المستوى الأول (I) ، (٣٣) من المستوى الثانى (II) . وتضمنت جنسى التلاميذ (تلاميذ – تليمذات) بكل مجموعة .

مستخدما مهمة التحقق من الحرف «الأكثر/ الأقل» تكرارا والتى قام الباحث الحالى بإعدادها لتقدير فعالية نمطى التجهيز ، المضبوط والآلى. وتمثل اختبارا يتم تقديمه عن طريق جهاز كمبيوتر IBM ، حيث يقوم بحساب أزمنة وأخطاء المفحوصين بطريقة فورية آلية .

**وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية عن الآتى :**

**١ – الخاصة بنمطى التجهيز والمستويات العقلية :**

وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة ذوى المستويات العقلية المختلفة ، بكل مرحلة تعليمية، فى الأزمنة المعرفية والحركية لنمطى التجهيز ؛ المضبوط والآلى. وكانت النتائج فى صالح مجموعة المتفوقين عقليا، حيث كانت أسرع المجموعات، تلتها مجموعة العاديين، باستثناء الأزمنة الحركية للمجموعات بالمرحلة الثانية التى جاءت غير دالة. وهى تشير إلى عدم تأكيد صحة الفرض الأول، بينما تؤكد صحة الفرض الثانى والخاص بالتجهيز المضبوط (خاصة الأزمنة المعرفية منها).

٢ – الخاصة بنمطى التجهيز والمرحلة التعليمية :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات حلقتى التعليم الأساسى

(مجموعة المتفوقين والعاديين) ، وكذلك بين المجموعتين الكليتين للحلقتين. وهو ما يؤكد صحة الفرض الثالث، باستثناء مجموعتى تلاميذ التربية الفكرية ، حيث كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً بينهما لصالح المجموعة العمرية الأكبر، وهوما لايحقق الفرض الثالث .

تحقق الفرض الرابع حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات حلقتى التعليم الأساسى، مجموعة المتفوقين والعاديين والمجموعة الكلية، وكذلك مجموعتى تلاميذ التربية الفكرية بمستوييهما (I) (II) . لصالح المستوى الأعلى فى فعالية العمليات المعرفية المضبوطة، بينما لم يتحقق ذلك للاستجابات الحركية، حيث لم توجد فروق إلا لدى لمجموعتى التربية الفكرية .

**٣- الخاصة باكتساب التجهيز الآلى :**

ضعف تحسن الأداء أثناء الجلسة الثانية (اليوم الثانى من الممارسة)، بينما كان التحسن بالجلسة الثالثة (اليوم الثالث من الممارسة) أفضل، كما أشارت النتائج إلى تطور التجهيز المضبوط بالممارسة بطريقة أكبر من تطور التجهيز الآلى وأكدت النتائج صحة الفرضين الخامس حيث لم يتأثر اكتساب العمليات الآلية بالمرحلة التعليمية، والسادس، حيث كان التحسن فى دلالة اكتساب التجهيز الآلى لدى المتفوقين أفضل من غيرهم فى الوصول إلى الآلية .

وحاول الباحث الوصول إلى الطرق التى يتبعوها أو كيفية أدائهم على هذه المهام وانتهى بدلالات مؤكدة لنتائج الدراسة وخصائص نمطى التجهيز . وأوصى بالاهتمام أو بإجراء دراسات لنمطى التجهيز واكتساب التجهيز الآلى بالبيئة العربية، وذلك على المستويين النظرى والتطبيقى .

# قائمة ببليوجرافية

- إبراهيم سالم الصباطى (١٩٩٧) «إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسى لمعلمى العلوم فى ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية، والمستوى الدراسى» ، مجلة مركز البحوث التربوية العدد الثانى عشر السنة السادسة- جامعة قطر .

- إبراهيم سيد حسين (١٩٩١) «أثر استخدام التقويم التكوينى المبنى على الاستقراء الموجه على تمكن تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى تعلم محتوى وحدة إثرائية فى هندسة الإحداثيات وعلى قدرتهم على التفكير» مجلة البحث فى التربية وعلم النفس العدد ٤ المجلد ٤ كلية التربية جامعة المنيا .

- إبراهيم عبدالرحمن محمد (١٩٩٢) «أثر تنظيم المادة الدراسية على التذكر» ، مجلة كلية التربية العدد السابع عشر السنة السابعة جامعة الزقازيق .

- إبراهيم على إبراهيم ، مايسة أحمد النيال (١٩٩٤) «صوره الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية دراسة سيكومترية مقارنة لدى عينة من طالبات جامعة قطر» ، مجلة الدراسات النفسية (مج٤ ع١ يناير رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية القاهرة .

- إبراهيم محمد رشوان عشوش (١٩٩٦) «تنمية مستويات التفكير الهندسى وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» ، رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة طنطا .

- إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٦) «نمو التفكير الناقد خلال مرحلتى الدراسة الإعدادية، والثانوية» ، صحيفة التربية - العدد الرابع - رابطة التربية الحديثة القاهرة .

- أحمد عثمان صالح ، عفاف محمد محمود (١٩٩٥) «بعض العوامل المزاجية والمعرفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١١ الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة .

- أحمد عمر سليمان روبى (١٩٩١) «دراسة عاملية لمكونات الإدراك الحركى ،

وعلاقتها ببعض القدرات العقلية . والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى،، رسالة دكتوراه غير منشوره كلية التربية جامعة الزقازيق .

- أحمد ماهر عبد الحليم (٩٩٦) ،أثر استخدام الرسوم البيانية فى تدريس التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى على التحصيل وتنمية التفكير الناقد،، مجلة كلية التربية ببنها عدد زكتوبر الجزء الأول جامعة الزقازيق .

- أحمد محمد عبدالخالق وآخرون (١٩٩٣) ،محتوى التفكير قبل النوم دراسة مسحية ارتباطية،، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد الرابع – الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة .

- أحمد مهدى مصطفى إبراهيم (١٩٨٢) ،أثر دراسة العلوم على التفكير الناقد،، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة الأزهر .

- اسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣) ،أثر برنامج تعليمى مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى، .

رسالة دكتوراه كلية التربية – جامعة الأزهر .

- اسماعيل محمد الفقى ، محمدين عبدالمحسن التويجرى (١٩٩٦) ،إدراك بيئة الجامعة وعلاقته بالتوافق ووجهة الضبط لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض،، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٥ المجلد السادس يوليو الجمعية المصرية للدراسات النفسية – القاهرة .

- أشرف أحمد عبدالقادر (٢٠٠٠) ،التوكيدية بين الإذعانية والعدوانية فى ضوء اختلاف إدراك الأبناء للسلطة الأبوية : دراسة مقارنة لدى عينة من المراهقين فى الريف والحضر،، المؤتمر الدولى السابع/ مركز الإرشاد النفسى– جامعة عين شمس .

- أشرف محمد محمد عطية (١٩٨٩) ،التفكير الخلقى وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعى،، رسالة ماجستير كلية الآداب جامعة الزقازيق .

- إقبال مقبل الشبيلى (١٩٩٥) ،قياس النضج المنطقى لبعض تلميذات الصف الأول الابتدائى فى مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية وعلاقته

بالتحصيل الدراسى وفقاً لنظرية جان بياجيه»، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان .

– السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

– السيد عبدالدايم عبدالسلام (١٩٩٣) «إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات»، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية – جامعة الزقازيق .

– السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٧) «الجانب المعلوماتى فى مقابل الجانب الوجدانى ومكونات تناول الاختبار وأثر ذلك على ثبات وصدق اختبار للذكاء اللفظى»، مجلة كلية التربية العدد (٣٠) مايو – جامعة الزقازيق.

– السيد عبدالحميد سليمان السيد (١٩٩٦) «تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى» .

دراسة دكتوراه كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق .

– السيد على سيد أحمد (٢٠٠٤) «التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسى من اعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». مجلة أكاديمية التربية الخاصة العدد الرابع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

– السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) «ماوراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة» .

مجلة كلية التربية العدد ٣٣ سبتمبر – جامعة الزقازيق .

– أمال أحمد حلمى إسماعيل (٢٠٠١) «برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير فى مادة المنطق باستخدام الكمبيوتر للمرحلة الثانوية العامة» المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المجلد الثامن ، العدد الأول المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى – المقطم القاهرة .

– الفرجانى السيد محمود الفرجانى (١٩٩٧) «دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية»، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة المنصورة .

– أمانى السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) «إستراتيجية الانتباه الانتقائى لدى

مرتفعي ومنخفضى التحصيل الدراسى،، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة الزقازيق .

– أمانى سعيد سيد إبراهيم (٢٠٠٠) ،أثر الاختلاف فى بعض مظاهر وأساليب الانتباه على كل من الطريقة الكلية والجزئية فى التدريب،، المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية بالسويس – جامعة قناة السويس،

– أمان محمود ، سامية صابر (١٩٩٧) ،اضطراب المسلك ، السلوك الاكتئابى ، أنماط التفكير لدى الأطفال المعلقين بالأسر المتصدعة،، المؤتمر السنوى الثالث لقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة المنصورة .

– أمل محمود السيد محمود الدوة (٢٠٠٤) ،النشاط النيوروسيكولوجى للمخ المرتبط بالانتباه لدى الأفراد زائدى النشاط منخفضى التحصيل الدراسى، المؤتمر العشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس .

– أنور محمد الشرقاوى ، فيليب اسكاروس ، أحمد عطية ، كمال مغيث ، أمال مسعود، محمد مدبولى (١٩٩١) ،مستوى تقبل معلمى وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى مصر لأسلوب التفكير العلمى ،دراسة استكشافية، ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية قسم تحليل وتقويم السياسات، القاهرة .

– أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٧/٩٦) ،الإدراك فى نماذج تكوين وتناول المعلومات (١)،، مجلة علم النفس العددان ٤٠ ، ٤١ الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة فى : علم النفس المعرفى المعاصر (ط٢) الأنجلو المصرية ، القاهرة .

– أنور محمد الشرقاوى ،الإدراك فى نماذج تكوين وتناول المعلومات،(٢) فى : علم النفس المعرفى المعاصر (ط٢) (٢٠٠٣) – مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

– أنور محمد الشرقاوى ،الإدراك فى نماذج تكوين وتناول المعلومات، (٣) فى: علم النفس المعرفى المعاصر (ط٢)(٢٠٠٣) مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .

– إيفا ابراهيم فرج ابراهيم (١٩٩٣) ،عمليات التشفير فى القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى والثالث والرابع الابتدائى،، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة عين شمس .

- أيمن مصطفى مصطفى عبدالقادر (١٩٩٧) «فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدى الطلاب معلمي الرياضيات وعلاقته بمستويات «فان هيلى» للتفكير الهندسى دراسة وصفية – تجريبية»، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة الأسكندرية .

- جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٧) «قراءات فى تعليم التفكير والمنهج»، مركز تنمية الإمكانات البشرية . دار النهضة العربية – القاهرة .

- جمال الدين توفيق عبدالهادى (١٩٩٦) «إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير العلمى لمعلمى العلوم وقياس أثره على اكتساب تلاميذهم للعمليات العقلية»، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية –جامعة المنيا .

- حافظ عبدالستار إبراهيم (١٩٩٦) «إعداد مقياس لتقدير الإتساق بين التفكير الخلقى والحكم الخلقى فى إطار معرفى معلوماتى»، مجلة كلية التربية العدد العشرون جزء ٢ – جامعة عين شمس .

- حسنين محمد حسنين الكامل (١٩٨٥) «نمو عمليات التفكير الشكلى عند الأطفال : دراسة تجريبية على نظرية بياجيه فى النمو المعرفى»، الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد الرابع – الأنجلو المصرية القاهرة .

- حسين عبدالفتاح الغامدى (٢٠٠١) «علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقى لدى عينة من الذكور فى مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية»، مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية السابع عشر بالاشتراك مع جامعة ٦ أكتوبر .

- حمدى شاكر محمود (١٩٩٠) «علاقة أداء النصفين الكرويين للمخ باتقان حروف الهجاء والفهم القرائى لدى رياض الأطفال بمدينة أسيوط» مجلة كلية التربية العدد السابع المجلد الثانى يونيه جامعة أسيوط .

- حمدى عبدالعظيم محمد البنا (٢٠٠١) «تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائى فى تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» .

مجلة كلية التربية العدد ٤٥ جامعة المنصورة .

- حمدى على الفرماوى (٢٠٠٢) «فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتامعرفية» .

المجلة المصرية للدراسات النفسية – المجلد الثانى عشر العدد ٣٦ مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة .

– حمدى على الفرماوى (٢٠٠٤) تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتاقرائية (نموذج إجرائى مقترح للميتاقرائية) – المؤتمر العشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس .

– حنان حسين محمود عبدالرسول (١٩٩٧) «دراسة لبعض العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بسلوك الغش فى الامتحانات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»–رسالة ماجستير – كلية البنات جامعة عين شمس .

– حنان عبدالفتاح أحمد الملاحة (٢٠٠٠) «أثر التدريب على برنامج لتعليم التفكير فى تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة»، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا .

– حنان محمد سيد سلامة (٢٠٠٠) «أثر استخدام الألعاب التعليمية على تنمية التفكير الإبداعى فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى»، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة عين شمس .

– خالد إبراهيم الفخرانى (١٩٩٥) «التآزر البصرى–الحركى لدى عينة من الأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه»، المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس

– خالد إبراهيم الفخرانى (٢٠٠٠) «أفكار القلق الاجتماعى وعلاقته بالتفكير الذاتى (الآلى) فى ضوء الضغط والاستثارة دراسة بنائية»، المؤتمر الدولى السابع/ مركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس .

– رأفت عطية باخوم (١٩٩٦) «إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسى»، مجلة مركز البحوث التربوية العدد العاشر السنة الخامسة – جامعة قطر .

– رشاد على عبدالعزيز موسى (١٩٩٧) «التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير من وجهة نظر معلمى ومعلمات مراحل التعليم المختلفة فى محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية»، المؤتمر الأول بكلية التربية

جامعة السلطان قابوس- اتجاهات التربية وتحديات المستقبل - سلطنة عمان .

- رشاد على عبدالعزيز موسى ، صلاح الدين أبوناهية (١٩٩٧) «إدراك الممارسات الوالدين وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة فى منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية»، مجلة علم النفس العدد ٤٤ الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة .

- رضا حفنى أحمد (١٩٩٦) «تأثير تنمية جوانب الحركة على التفكير الخططى للناشئات فى كرة السلة»، صحيفة التربية، العدد الثالث، مارس - رابطة التربية الحديثة - القاهرة .

- رفعت محمد حسن المليجى (١٩٩١) «الفروق بين الذكور والإناث عند بداية المرحلة الثانوية فى إدراك بعض المفاهيم الرياضية - دراسة ميدانية»، مجلة كلية التربية العدد السابع المجلد الثانى يونيه - جامعة أسيوط .

- سامى محمد على الفطايرى (١٩٩٦) «فعالية استراتيجية ماوراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية» .

مجلة كلية التربية ، العدد السابع والعشرون - الجزء الأول ص ص٢٢٥-٢٥٨ جامعة الزقازيق .

- سبيكة يوسف الخليفى (١٩٩٥) «البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسى»، مجلة كلية التربية العدد الثانى عشر جامعة قطر .

- سعيد السيد محمد حمزة (١٩٩١) «برنامج مقترح فى مادة الأسلوب العلمى بالتعليم الصناعى لتنمية التفكير العلمى والميل المهنى»، رسالة دكتوراه - كلية التربية جامعة الزقازيق .

- سعيد عبدالغنى سرور (١٩٩٤) «أثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسى فى العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى»، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية - جامعة الأسكندرية .

- سلوى عبدالسلام عبدالغنى (٢٠٠٠) «فعالية الرزمة التعليمية فى تنمية التفكير التحليلى لدى أطفال ماقبل المدرسة»، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة المنيا .

- سمير إيليا القمص دانيال (١٩٨٠) «مستويات المعرفة التى تقيسها امتحانات الثانوية العامة فى الرياضيات»، رسالة ماجستير- كلية التربية جامعة الزقازيق.

- سميه عبدالحميد أحمد ، نجاح السعدى المرسى (١٩٩٧) «فعالية استخدام التعلم التعاونى فى تنمية التفكير العلمى والتحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» .

مجلة كلية التربية – العدد الخامس والثلاثين جامعة المنصورة .

- سهير أنور محفوظ (١٩٩٨) «تجهيز النصوص كدالة للمعارف السابقة والذاكرة العاملة والفهم اللغوى العام وقدرته التنبؤية بالتحصيل الأكاديمى»، مجلة كلية التربية العدد ٢٢ الجزء الرابع – جامعة عين شمس .

- سيد أحمد محمد البهاص (١٩٨٩) «دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوى والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية»، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة طنطا .

- سيد محمود الطواب (١٩٩١) «التفكير الصورى عند طلاب الجامعة : دراسة إمبيريقية فى ضوء نظرية بياجيه»، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر – مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة .

- صديقة على أحمد يوسف (٢٠٠١) «برنامج مقترح لتنمية بعض متغيرات الإدراك الحسى – الحركى لتحسين الأداء لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم»، مؤتمر معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس .

- صلاح الدين حسين الشريف ، إمام مصطفى سيد (١٩٩٩) «ماوراء الذاكرة استراتيجيات التذكر ، أساليب الاستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية»، مجلة كلية التربية العدد الخامس عشر الجزء الثانى – جامعة أسيوط .

- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠١) «التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى ضوء نظريتى معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة» .

مجلة كلية التربية المجلد السابع عشر العدد الأول جامعة أسيوط .

- صلاح عبدالسميع مهدى (١٩٩٣) «دراسة تجريبية لأثر تنظيم أو ترابط المعلومات ومستوى المعالجة على التذكر لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي،، رسالة دكتوراه كلية التربية (بنها) - جامعة الزقازيق .

- طلال سعد الحربي (١٩٩٦) ،مدى استخدام معلمي رياضيات الصف السادس الابتدائي لاستراتيجيات تنمية التفكير التحليلي وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلابهم،، مجلة كلية التربية العدد العشرون جزء ٢ جامعة عين شمس .

- طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٨٨) ،أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات،، رسالة دكتوراة كلية التربية- جامعة عين شمس .

- طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٩٦) ،أثر المعلومات الموجبة والمعلومات السالبة في أداء المهام التحصيلية،، مجلة كلية التربية العدد ٢٥ يناير - جامعة الزقازيق .

- طلعت إبراهيم الحامولي (١٩٩٦) ،الفروق في تجهيز المعلومات السالبة والموجبة بين ذوي وذوات القدرة اللغوية المرتفعة،، مجلة كلية التربية العدد ٢٥ يناير - جامعة الزقازيق .

- عادل عبدالله محمد (١٩٨٥) ،علاقة النمو المعرفي بنمو التفكير الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي،، رسالة ماجستير - كلية التربية جامعة الزقازيق .

- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ،فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقلياً، مجلة الإرشاد النفسي العدد السادس عشر، السنة الحادية عشر . مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس.

- عادل عبدالله محمد (١٩٩٤) ،أثر برنامج دي بونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي من الجنسين،، مجلة الدراسات النفسية مج٤ ع١ يناير رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية- القاهرة .

- عادل عبدالمعطي محمد الأبيض (٢٠٠١) ،العلاقة بين بعض مستويات الفهم اللغوي وكل من القدرة على التفكير الابتكاري والذكاء لدى طلاب الصف الأول الثانوي،، رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة الأزهر .

- عادل محمد محمود العدل (١٩٨٩) «طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية»، رسالة دكتوراه – كلية التربية – جامعة الزقازيق .

- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٠) «دراسة عاملية لبعض الجوانب المعرفية في إطار نظرية تجهيز المعلومات»، مجلة كلية التربية العدد الثاني عشر السنة الخامسة – جامعة الزقازيق .

- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨) «الذكاء وأنماط التفكير لدى عينة من العدوانيين وغير العدوانيين»، مجلة التربية العدد ٧٠ مارس كلية التربية – جامعة الأزهر .

- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩) «الاختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجية الانتباه في إطار نظرية تجهيز المعلومات»، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٢٤ المجلد التاسع – الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة .

- عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) «ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم» .

  مجلة كلية التربية العدد ٢٦ جزء ١ جامعة عين شمس .

- عادل محمد العدل ، صلاح شريف عبدالوهاب (٢٠٠٣) «القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً» مجلة كلية التربية ، العدد السابع والعشرون – الجزء الثالث ص ص١٨١ –٢٥٨ جامعة عين شمس .

- عايدة عبدالحميد على سرور (١٩٩٥) «فعالية تخريط المفاهيم في تنمية كل من القدرة على التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي في العلوم الفيزيقية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (القسم الأدبي) بكلية التربية – جامعة المنصورة» .

  مجلة كلية التربية – العدد الثامن والعشرون ، جامعة المنصورة .

- عبدالرحمن محمد مصيلحي (١٩٩٣) «التفضيل المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي التفكير الابتكاري من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء» ، مجلة كلية التربية العدد ٣٣ جامعة الأزهر .

- عبدالرحيم بخيت عبدالرحيم (١٩٨٨) «دراسة للإدراك البصرى الحركى لبعض الاضطرابات العقلية العضوية وغير العضوية بالمقارنة ببعض الاضطرابات النفسية»، مجلة التربية المعاصرة العدد التاسع يناير - القاهرة .

- عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٠) «دراسة سمات الشخصية والإدراك الاجتماعى»، المؤتمر الدولى الأول بكلية التربية جامعة الزقازيق .

- عبدالعال حامد عجوه ، عادل السعيد البنا (١٩٩٩) «فاعلية برنامج تدريبى لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب كلية التربية .

مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد العاشر ، العدد ٣٧ - جامعة الزقازيق.

- عبدالعال حامد عجوه ، عاد السعيد البنا (٢٠٠١) «برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير وأثره فى تنمية المستويات العليا للتفكير لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور» .

مجلة كلية الآداب العدد الرابع والأربعون - جامعة المنوفية .

- عبدالعزيز باتع محمد (٢٠٠٠) «دراسة أثر فقد حاسة الإبصار على زمن الرجع السمعى»، المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية كلية التربية بالسويس-جامعة قناة السويس .

- عبدالعزيز على السيد (١٩٨١) «تأثير الفلوتين المخدر على الذاكرة»، رسالة ماجستير كلية التربية - جامعة الزقازيق .

- عبدالقادر سليمان السعدى (١٩٨٢) «بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد فى تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوى»، رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة عين شمس .

- عبدالله سليمان إبراهيم (١٩٩٤) «مفهوم الاحتفاظ وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسى «دراسة ميدانية على البيئة السعودية»، مجلة كلية التربية العدد ٢١ الجزء الأول مايو- جامعة الزقازيق .

- عبدالمنعم حسين عبدالقادر عليان (١٩٩١) «أثر طريقتى تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة فى تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع»، رسالة ماجستير جامعة اليرموك - الأردن .

- عبدالمنعم محمد نافع (١٩٨٧) «مدى تحقيق مرحلة التعليم الأساسى للتفكير العلمى

لدى التلاميذ دراسة ميدانية على محافظة الشرقية،، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة الزقازيق .

– عبدالمنعم أحمد الدردير محمود (٢٠٠٣) ،أساليب التفكير لاستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعليم لـ بيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية ، مجلة كلية التربية العدد السابع والعشرون الجزء الثانى جامعة عين شمس .

– عبدالناصر عبدالرحيم فخرى (١٩٩٨) ،فاعلية برنامج النشاطات الموجهة فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية،، رسالة ماجستير – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربى– البحرين .

– عبدالهادى السيد أبوزيد بشكور (٢٠٠٢) ،الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية، .

رسالة ماجستير – كلية التربية جامعة عين شمس .

– عثمان اسماعيل الجزار ، على أحمد الجمل (١٩٩٨) ، فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو استخدام الجدل فى تدريس التاريخ،، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس العدد ٥٢ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – القاهرة .

– عزت عبدالحميد محمد حسن (١٩٩٨) ،النموذج البنائى لفاعلية الذات فى البحث وبيئة التدريب عليه والاتجاهات نحوه لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه،، المؤتمر الرابع عشر لعلم النفس فى مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية – كلية التربية جامعة عين شمس .

– عزيزة السيد (١٩٩٥) ،قياس مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال ،دراسة مقارنة على عينات مصرية وعينات قطرية،، التفكير الناقد دراسة فى علم النفس المعرفى دار المعرفة الجامعية – الأسكندرية.

– علاء الدين كفافى (١٩٩٧) ،منهاج مدرسى للتفكير : فعالات فى تعليم التفكير، مركز تنمية الإمكانات البشرية دار النهضة المصرية .

-علي أحمد الراشد (١٩٩٤) «علاقة قدرة المعلم الطالب على التفكير التجريبي بنجاحه في تدريس مادة العلوم»، مركز البحوث التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود – الرياض .

– علي إسماعيل محمد (٢٠٠٢) «برنامج مقترح لتدريب معلم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر على تعلم التفكير في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة» مجلة البحث التربوي ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، الجزء الثاني – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة .

– علي عبدالرحيم حسانين (١٩٩٧) «فعالية استخدام طريقتين للتدريس على التفكير التجريدي وبقاء أثر التعلم في الهندسة للتلاميذ منخفضي التحصيل بالصف الثاني الإعدادي»، مجلة كلية التربية ببنها العدد ٢٧ يناير الجزء الثاني جامعة الزقازيق .

– علي ماهر خطاب ، نادية عبده أبو دنيا (١٩٩٩) «الفروق بين إدراكات الأم والمعلمة لبعض سمات شخصية طفل الروضة»، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية – جامعة حلوان .

– علي محمد الديب (١٩٩٦) «إدراك الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين لاتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم ، بحوث في علم النفس على عينات مصرية – سعودية – عمانية الجزء الثاني الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة .

– علي محمود على شعيب (١٩٩١) «الاستقراء من خلال الفهم اللفظي لدى الأطفال العاديين والمعوقين»، مجلة علم النفس العدد ١٨ الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة .

– عماد محمد أحمد إبراهيم (١٩٩٠) «دراسة للتفكير اللاعقلاني من حيث علاقته بالقلق والتوجه الشخصي لدى عينة من الشباب الجامعي»، رسالة ماجستير كلية الآداب جامعة الزقازيق .

– عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢) «دراسة مقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطرابات الانتباه على مقياس المصفوفات المتدرجة الملون ورسم الرجل»، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر الأنجلو المصرية – القاهرة .

- عواطف محمد محمد حسانين (١٩٩٦) «دور استراتيجية الصورة فى الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المدركة وغير المدركة»، مجلة كلية التربية – العدد الثانى عشر الجزء الأول يناير – جامعة أسيوط .

- فاروق أبوعوف ، يوسف قطامى (١٩٩٧) «التدريس الجامعى ودوره فى تنمية التفكير»، المؤتمر الأول بكلية التربية جامعة السلطان قابوس– اتجاهات التربية وتحديات المستقبل – سلطنة عمان .

- فاروق السيد عثمان (١٩٩٣) «التفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة»، مجلة علم النفس العدد ٢٧ الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة .

- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٦) «مدى فعالية استخدام مدخل ماوراء الإدراك فى اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية»، دراسات فى المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٣٨ – القاهرة .

- فاطمة حلمى فرير (١٩٩٧) «الاتجاهات الحديثة فى بحوث ماوراء المعرفة»، اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس – المجلس الأعلى للجامعات .

- فضلون سعد مصطفى الدمرداش (٢٠٠٠) «صعوبات الادراك فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية فى الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى (دراسة مسحية) .

رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا .

- فؤاد أبوحطب (١٩٧٦) «أثر توزيع المثيرات فى الحكم الإدراكى» ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس المجلد الثالث مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .

- فوقيه عبدالفتاح (٢٠٠٠) «دراسة التفكير الأخلاقى كما يظهر فى أداء عينة من الأطفال والراشدين فى ضوء نظرية بياجيه وكولبرج» .

المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية بالسويس – جامعة قناة السويس .

- فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠٢) «مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى والضغوط النفسية» . مجلة كلية التربية العدد ٤٨ – جامعة المنصورة .

- فيصل يونس (١٩٩٧) «قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي»، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية دار النهضة العربية – القاهرة .
- كمال عبدالحميد زيتون ، عادل السعيد البنا (١٩٩٨) «فعالية برنامج تعليمى بمساعدة الحاسب الآلي في تنمية الأداء المعرفى لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقى والاتجاه نحو استخدام الحاسب لدى عينة من طلاب الثانوية العامة» مجلة العلوم التربوية العدد التاسع . معهد البحوث والدراسات التربوية – جامعة القاهرة .
- لطفى عبدالباسط إبراهيم (١٩٨٩) «الفروق الفردية فى مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية»، رسالة دكتوراه – كلية التربية – جامعة عين شمس.
- لطفى عبدالباسط إبراهيم (٢٠٠٠) «دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم»، المجلة المصرية للدراسات النفسية . المجلد العاشر العدد ٢٨ الجمعية المصرية للدراسات النفسية – القاهرة .
- ماجى وليم يوسف (١٩٩٩) «مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعى لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية بحث تجريبى»، المؤتمر الخامس عشر لعلم النفس فى مصر والمؤتمر العربى السنوى السابع– الجمعية المصرية للدراسات النفسية – كلية التربية جامعة عين شمس .
- مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٥) «نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير «دراسة ميدانية في ضوء نظرية هاريسون ، برامسون وبعض متغيرات الشخصية»، المؤتمر العلمى الثالث «التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين كلية التربية جامعة حلون .
- محبات أبوعميرة (١٩٩٦) «تأثير الألغاز الرياضية على تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٣٩–القاهرة .
- محسن حامد فراج (١٩٩٣) «علاقة مستوى التنور العلمى لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسى والتفكير العلمى » ، رسالة ماجستير غير منشورةكلية التربية جامعة عين شمس.

- محسن محمد أحمد عبد النبى (١٩٩٤) «تنمية أنماط التفكير لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى» ، رسالة دكتوراه كلية التربية – جامعة المنصورة .

- محمد أحمد إبراهيم غنيم ، وليد كمال عفيفى القفاص (١٩٩٩) «إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة»، المؤتمر الخامس عشر لعلم النفس فى مصر– الجمعية المصرية للدراسات النفسية كلية البنات– جامعة عين شمس .

- محمد أحمد على عرايس (١٩٩٤) «دور التخصص الأكاديمى فى تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى لطلاب كلية التربية»، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة المنصورة .

- محمد السيد محمود رشدى (١٩٩٧) «العادات اللفظية وعلاقتها بالتذكر والتفكير الاستدلالى»، رسالة دكتوراة كلية التربية – جامعة الزقازيق .

- محمد أمين المفتى (١٩٧٤) «تنمية التفكير الاستدلالى – دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية للمرحلة الثانوية بالصف الأول»، رسالة ماجستير - كلية التربية جامعة عين شمس .

- محمد أمين المفتى (١٩٩٧) «بحوث تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات فى مجال تعليم الرياضيات تحليل نقدى»، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس العدد ٤٥ ديسمبر– الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس– القاهرة .

- محمد رشدى محمد (١٩٩٣) «بناء برنامج لتنمية النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير وقياس أثره على العمليات العقلية والمهارات المعرفية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى»، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية – جامعة المنيا .

- محمد عادل محمد عفيفى (١٩٨٠) «دراسة تحليلية لمقرر المنطق ودوره فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة شعبة الآداب»، رسالة ماجستير –كلية التربية جامعة الزقازيق .

- محمد على حسين عمار (١٩٩٨) «أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة «دراسة مقارنة»، رسالة ماجستير –كلية التربية– جامعة عين شمس .

- محمد على عبدالرازق العبد (١٩٩٦) «فاعلية وحدة متضمنة القضايا العالمية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع على تنمية التحصيل والقدرة على التفكير الناقد والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلة الثانوية»، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة الأسكندرية .

- محمد على مصطفى محمد (١٩٧٩) «أساليب المعاملة الوالدية كما يقررها الأبناء وعلاقتها بالقدرة على التفكير الناقد لديهم»، رسالة ماجستير – كلية التربية جامعة الزقازيق .

- محمد على مصطفى محمد (٢٠٠٤) «أثر الوعى بإستراتيجيات ماوراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة» المؤتمر العشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس .

- محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) «دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية» .

مجلة كلية التربية – العدد الثلاثون – المجلد الثانى جامعة طنطا .

- محمد متولى قنديل (١٩٩٦) «تصميم وتجريب نموذج تعليمى للتفكير الحسى كمقدمة للتحول الإبداعى لدى أطفال ماقبل المدرسة»، المؤتمر العلمى الأول : ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام – كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة .

- محمد محمود عبدالنبى (٢٠٠١) «تجهيز المعلومات اللغوية تبعاً لمستويات التقريب التتابعية» .

المؤتمر العلمى الثالث – كلية التربية بالفيوم – جامعة القاهرة .

- محمد محمود محمد محمد (١٩٨٩) «دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الخلقى فى علاقته بالسلوك الخلقى»، رسالة ماجستير –كلية التربية جامعة الزقازيق .

- محمد نجيب الصبوة (١٩٩٤) «التفكير التجريدى والإبداعى لدى مرتفعى القلق

ومنخفضيه من طلاب الجامعة،، المجلة المصرية للدراسات النفسية – العدد الثامن إبريل– الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة .

- محمد نجيب مصطفى عيطو (١٩٩٦) ،أنماط الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية،، مجلة التربية العدد ٥٤ – كلية التربية جامعة الأزهر .

- محمد هليل اسماعيل النجار (١٩٩٢) ،مقارنة نمو القدرة على التفكير الاستدلالى لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من الجنسين،، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة الزقازيق .

- محمود على عامر على (١٩٩٩) ،فاعلية برنامج مقترح فى الجغرافيا الرياضية فى تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا،، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس العدد ٥٩ سبتمبر – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس– القاهرة .

- محمود محمد إبراهيم عبدالله (١٩٩٧) ،أثر كل من الدافع المعرفى والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية فى إطار النموذج الرباعى للعمليات المعرفية،، رسالة دكتوراه – معهد الدراسات والبحوث التربوية– جامعة القاهرة .

- مختار أحمد السيد الكيال ، جمال محمد على (٢٠٠١) ،أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفى والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة ،دراسة تجريبية، ، مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية السابع عشر بالاشتراك مع جامعة ٦ أكتوبر .

- مدحت أحمد فتح الله على البربرى (١٩٩٩) ،إدراك طلاب التعليم الصناعى لبعد التسلطية لدى المعلم وعلاقته بميولهم نحو المادة الدراسية،، رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة حلوان .

- مديرس عنبر (١٩٨٤) ،أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة فى تنمية مهارتى التفكير الاستقرائى والاستنتاجى فى مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الإعدادى فى الأردن،، رسالة ماجستير جامعة اليرموك – الأردن .

- مرفت محمد رشاد الباز (١٩٩٢) ،تأثير بعض التدريبات لتنمية الإدراك الحس – حركى لرسغ اليد على مستوى أداء الهجمة القاطعة فى رياضة

المبارزة،، رسالة ماجستير – كلية التربية الرياضية للبنات جامعة الزقازيق .

– مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٤) ،القراءة الحرة الموجهة ودورها فى تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية،، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس يوليو كلية التربية بالمنيا .

– مصطفى محمد على مصطفى (١٩٩٦) ،الإدراك الحس – حركى ومستوى الإنجاز فى بعض مسابقات الوثب،، رسالة ماجستير – كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الزقازيق .

– مدير حسين جمال خليل (٢٠٠٤) ،مستويات العبء الادراكى وأثرها فى الأداء على مهام الإنتباه الإنتقائى المبكر والانتباه الإنتقائى المتأخر – دراسة تجريبية – المؤتمر العشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس .

– منى حسين السيد بدوى (٢٠٠٤) ،أثر برنامج تدريبى لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائى فى التذكر الصريح وفى التذكر الضمنى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، .

المؤتمر العشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية جامعة عين شمس .

– مواهب السيد سليمان جبر (١٩٩٦) ،فعالية استراتيجيتى سقراط وأوزوبل فى التحصيل وتنمية التفكير الناقد فى مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة،، رسالة دكتوراه – كلية التربية جامعة الزقازيق .

– ناجى ديسقورس ، جاسم محمد التمار (١٩٩٧) ،دور مناهج الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير العليا،، مجلة مستقبل التربية العربية – مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان المجلد الثالث العدد التاسع يناير ١٩٩٧ .

– ناديا هايل السرور (١٩٩٦) ،فاعلية برنامج (الماسترثنكر) لتعليم التفكير فى تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية،، مجلة مركز البحوث التربوية العدد العاشر السنة الخامسة – جامعة قطر .

- نادية أبو السعود درويش (١٩٩٠) «العلاقة بين بعض قدرات الإدراك الحس - حركى ومستوى الأداء فى مادة التغيير الحركى لطالبات كلية التربية الرياضية بالزقازيق» ، رسالة ماجستير كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الزقازيق .

- نادية عبده أبو دنيا (١٩٩٦) «الميول الاستكشافية وعلاقتها ببعض العمليات العقلية المعرفية»، مجلة كلية التربية العدد ٣ ، ٤ - جامعة حلوان .

- ناهد عبدالراضى نوبى (١٩٩٨) «بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية واستخدامه لتقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لتلك المهارات»، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس المجلد الحادى عشر العدد الرابع- كلية التربية - جامعة المنيا .

- نايفة قطامى ، يوسف قطامى (١٩٩٦) «أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين فى سن المراهقة»، مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد ٢٣ العدد ١ - الجامعة الأردنية .
المؤتمر الثامن عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية .

- نبيل فضل محمود شرف الدين (٢٠٠٢) «عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية للتلاميذ المتفوقين عقليا والعاديين بمرحلة التعليم الأساسى وتلاميذ مدارس التربية الفكرية» .
المؤتمر الثامن عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية .

- نبيلة محمد رشاد (١٩٩٧) «العوامل النفسية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية»، ملخص رسالة دكتوراه فى علم النفس من كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر نشر بمجلة معوقات الطفولة العدد السادس مايو .

- نجوى سيد عبدالجواد (١٩٩٣) «تأثير الانتباه والتذكر على تعلم الطفل أنماط السلوك الاستهلاكى فى عالم المعاصر»، المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى مزكز دراسات الطفولة جامعة عين شمس .

- نجيب الفونس خزام (١٩٨١) «أثر مقدار المعلومات ومستواها فى إدراك المعلمين لتلاميذهم»، رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة عين شمس .

- نجيب الفونس خزام (١٩٩٦) «البنية العاملية لصورة عربية من استبيان «بايفيو» للفروق الفردية فى طريقة التفكير» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد السادس العدد ١٤ يناير الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة .

- نيرمين علام عبدالحميد (٢٠٠٠) «أثر برنامج مقترح لتنمية الاستدلال المنطقى على اكتساب وممارسة بعض مهارات الاستدلال المنطقى لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص علوم بكلية التربية جامعة المنيا» ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية – جامعة المنيا .

- يوسف جلال يوسف (١٩٩٨) «علاقة الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكى بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد الثامن ، العدد ٢٠ ، القاهرة .

- يوسف جلال يوسف (٢٠٠٢) «علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم والخبرة الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة» .

مجلة كلية التربية العدد ٤٨ – جامعة المنصورة .

- يوسف جلال يوسف (٢٠٠٣) «دراسة تحليلية مقارنة لمدى وتركيز الانتباه البصرى وعلاقتهما بالذكاء والتفكير الابتكارى لدى عينة من الصم والعاديين» ، مجلة كلية التربية العدد السابع والعشرون – الجزء الرابع ص ص٢٢٥-٢٦٤ – جامعة عين شمس .

## مستخلصات البحوث والدراسات العربية
## فى مجال علم النفس المعرفى

**صدر منها للمؤلف الكتب الآتية :**

**أولا : الأساليب المعرفية فى بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها فى التربية ( ١٩٩٥ ) :**

يقع الكتاب فى ١٢١ صفحة ويتناول عرض وتحليل ٥١ بحثا عربيا فى موضوع الأساليب المعرفية التى استخدمت فى البحوث العربية ، كما يتناول الكتاب مقارنة نتائج البحوث العربية التى اشتملت عليها هذه الدراسة بنتائج البحوث والدراسات الأجنبية ، والتى أمكن الحصول عليها فى عام ١٩٩٤ وعددها ٣٩ بحثا ودراسة . وقد أمكن تصنيف البحوث العربية التى اشتمل عليها الكتاب فى ثمانية مجالات نفسية وتربوية تضم هذه البحوث وهى الشخصية ، القدرات العقلية والذكاء ، أساليب وطرق التدريس ، التعلم والتحصيل الدراسى ، حل المشكلات ، والدراسة المقارنة ، التربية الفنية وتكنولوجيا التعليم ، والأساليب المعرفية لدى المعلمين والمتعلمين .

كما عرض المؤلف فى النهاية كل مجال من هذه المجالات لخلاصة نتائج البحوث والاتجاهات العامة للنتائج فى ضوء المقارنة مع نتائج البحوث والدراسات الأجنبية .

**ثانيا : الابتكار وتطبيقاته : الجزء الأول ( ١٩٩٨ ) :**

يقع الجزء الأول من الكتاب فى ٤٠٩ صفحة ويشتمل على ١٧٢ مستخلصا وملخصا لبحوث ودراسات عربية فى موضوع الابتكار تم تصنيفها فى سبعة محاور أساسية هى :

١- المتغيرات الأسرية والابتكار ٢- نمو ومكونات القدرات الابتكارية ٣- الدراسات السيكومترية للابتكار ٤- الدراسات المقارنة فى الابتكار ٥- المتغيرات التعليمية والابتكار ويتضمن : التعليم وأساليب التعلم والابتكار - المناهج الدراسية والابتكار - عادات وأساليب الاستذكار والابتكار - التحصيل والتخصص والمستوى الدراسى والابتكار ٦- الابتكار فى الفنون والتربية الرياضية ويتضمن : الابتكار فى الفن- الابتكار فى الموسيقى - الابتكار فى الأدب - الابتكار فى التربية الرياضية ٧- الابتكار والإعلام والثقافة ويتضمن : الابتكار والإعلام - الابتكار والثقافة ، كما يتضمن هذا الجزء قائمة ببليوجرافية تشتمل على ٣٦٥ عنوانا فى الابتكار .

**الابتكار وتطبيقاته : الجزء الثانى ( ١٩٩٩ ) :**

يقع الجزء الثانى من الكتاب فى ٥٠٠ صفحة ويشتمل على ١٨٤ مستخلصا وملخصا لبحوث ودراسات عربية فى موضوع الابتكار تم تصنيفها فى ثلاث محاور رئيسية هى :

١- علاقة الابتكار بخصائص الشخصية ويتضمن : الخصائص الوجدانية - الخصائص المعرفية - سمات الشخصية - التوافق النفسى والاجتماعى ٢- معوقات وميسرات الابتكار ٣- برامج ونماذج تنمية الابتكار ويتضمن : الأنشطة التعليمية والتربوية - برامج المواد الدراسية - أساليب واستراتيجيات التدريس - الألعاب التعليمية - خصائص المعلمين - الرعاية الأسرية والاجتماعية - أسلوب حل المشكلات - الجماعات الصغيرة - برامج التدريب والإرشاد - نماذج التنمية ، كما يتضمن هذا الجزء الدراسة الشاملة التى أجراها المؤلف ( ١٩٩٤ ) وموضوعها " الابتكار لدى تلاميذ مراحل التعليم قبل الجامعى فى البحوث العربية - دراسات تحليلية من أجل نموذج للابتكارية " وتقع فى ١٠٠ صفحة. وينتهى الكتاب بقائمة ببليوجرافية بالبحوث والدراسات التى يشتمل عليها .